

Universidade de Lisboa



**Metamorfoses do Corpo:
Representações da figura humana no desenho de observação**

Joana Isabel Simões Ferreira

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Helena dos Reis Cabeleira

2018

A minha casa é concha. Como os bichos
Segreguei-a de mim com paciência:
Fachada de marés, a sonho e lixos,
O horto e os muros só areia e ausência.

Minha casa sou eu e os meus caprichos.
O orgulho carregado de inocência
Se às vezes dá uma varanda, vence-a
O sal que os santos esboroou nos nichos.

E telhados de vidro, e escadarias
Frágeis, cobertas de hera, oh bronze falso!
Lareira aberta ao vento, as salas frias.

A minha casa... Mas é outra a história:
Sou eu ao vento e à chuva, aqui descalço,
Sentado numa pedra de memória.
(Nemésio, 1938)

Dedico este relatório ao meu pai, o meu melhor amigo, à minha mãe, pela sua
dedicação e amor incondicional, e aos meus irmãos, pelas gargalhadas, boa
disposição e paciência nas alturas menos boas, são a minha *‘concha’* e inspiram-me
todos os dias a dar o melhor de mim.

Agradecimentos

A elaboração do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada não seria possível sem o apoio de alguns intervenientes. Desta forma, pretendo agradecer a todos os que sempre me apoiaram e contribuíram para a realização e concretização desta etapa final na minha formação.

Agradeço à minha família, pelo apoio, compreensão e dedicação que sempre tiveram. À Professora Doutora Helena dos Reis Cabeleira pela sua disponibilidade e entendimento, orientando e encaminhando o desenrolar do meu trabalho, manifestando sempre as suas opiniões enriquecedoras para o crescimento deste relatório e desenvolvimento da minha formação.

Ao professor cooperante Francisco Martins e à Turma 5 do 10º ano da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, em Angra do Heroísmo, onde foi desenvolvido o estudo, por toda a atenção, compreensão e conhecimentos transmitidos durante a minha estadia.

Aos amigos de longa data que sempre estiveram presentes ao longo de todo este percurso e que sempre me apoiaram de forma compreensiva e motivadora.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) resulta de todo um percurso académico e profissional, e pretende testemunhar o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, no Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, entre 2016 e 2018.

O estudo apresenta uma intervenção em sala de aula, na disciplina de Desenho A, com a turma 5 do 10ºano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB), na Ilha Terceira (Açores), no ano letivo de 2017-18. A proposta pedagógica foi desenvolvida em sete aulas (blocos de 90 minutos), com o objetivo de desenvolver a capacidade de observação dos alunos, explorando os elementos estruturais da linguagem plástica através de várias abordagens didáticas para a representação da figura humana (desenhos à escala natural, esboços de observação de modelo vivo em posições variadas, entre outros). De acordo com o Programa Curricular de Desenho A e o Programa Anual da EBSTB, a Unidade Didática (UD) sobre a qual o presente Relatório incide, propõe-se aprofundar o conceito de ‘movimento’ no Desenho

Ao longo da PES, foram elaboradas as planificações necessárias ao bom funcionamento das aulas (incluindo registos de observação direta, autorreflexões, avaliações e autoavaliações), e procurou-se refletir sobre as metodologias de ensino/aprendizagem adotadas. Um dos objetivos da UD consistiu em explorar as potencialidades estéticas e pedagógicas da ‘metamorfose’ na representação e na expressão gráfica da figura humana através do desenho, de modo a salientar uma abordagem ‘subjativa’ da observação e interpretação do real. A pertinência da escolha deste tema prende-se com o facto de o corpo humano ser uma presença incontornável na história da arte e na história do ensino artístico, sendo que, ainda hoje, os programas do Ensino Secundário incidem maioritariamente em conteúdos do desenho que remetem para a figura humana como objeto de estudo e como processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais. Nesse sentido, um dos principais objetivos deste projeto de estágio consistiu em potenciar uma metodologia de ensino-aprendizagem focada no desenho de observação, de modo a incutir nos alunos práticas de desenho rigoroso e realista, sem negligenciar a beleza das figuras disformes, bem como a subjetividade e criatividade dos alunos.

Palavras-Chave: Figura Humana; Desenho de Observação; Beleza; Metamorfose; Ensino de Artes Visuais

Abstract

This present Final Report of Supervised Teaching Practice (STP) is the result of an entire academic and professional journey and aims to testify the work carried out within the scope of the Masters in Visual Arts Teaching, Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, between 2016 and 2018. The study presents a classroom intervention, in the discipline of Drawing A with Class 5 of the 10th Grade of the Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, of Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB), on Terceira Island (Azores), in the academic year 2017-18. The pedagogical proposal was developed within seven classes (90 minutes blocks), with the objective of developing students' ability to observe, exploring the structural elements of the plastic language through various teaching approaches to the representation of the human figure (full scale drawings, observation sketches of living model in varied positions, etc.). According with the curriculum of Drawing A and the annual EBSTB Program, the Didactic Unit (DU) the present report focuses, proposed to deepen the concept of 'movement' in the design. Throughout the PES, the necessary planning for the proper functioning of the classes (including direct observation registers, self-reflections, evaluations and self-assessments) was elaborated, and sought to reflect on the teaching / learning methodologies adopted. One of the objectives of UD was to explore the aesthetic and pedagogical potentialities of 'metamorphosis' in the representation and graphic expression of the human figure through the drawing, in order to emphasize a 'subjective' approach to the observation and interpretation of the real. The pertinence of the choice of this theme is related to the fact that the human body is an essential presence in the history of art and in the history of artistic teaching, and even today the programs of High school focus mainly on contents of drawing that refer to the human figure as object of study and as teaching-learning process of the Visual Arts. In this sense, one of the main objectives of this internship project consisted in promoting a teaching-learning methodology focused on the design of observation, so as to instill in students rigorous and realistic drawing practices without neglecting the beauty of the distorted figures as well as the students' subjectivity and creativity.

Keywords: Human figure; Observation drawing; Beauty; Metamorphosis; Visual Arts Teaching.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	vi
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas	x
Índice de Anexos	xi
Índice de Apêndices	xii
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	5
1. Metodologia de Investigação e Estrutura do Relatório	5
1.1. Objeto de estudo.....	8
2. Revisão de Literatura: A História do Belo na representação da Figura Humana	10
2.1. A Beleza nas Artes Visuais: abordagem histórica de um conceito.....	11
2.2. O desenho de observação da figura humana.....	18
2.2.1. Metamorfoses do Corpo feminino ao longo dos tempos	22
2.2.2. Sobre o Desenho da figura humana: sua evolução e técnicas	36
3. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	42
3.1. Um olhar sobre a sociedade atual como futuro professor.....	42
3.2. Escola Pública e o Currículo Nacional	48
3.3. Competências essenciais e orientações programáticas da disciplina de desenho	54
4. Caracterização do contexto institucional, sociocultural e pedagógico.....	58
4.1. O meio envolvente.....	58
4.1.1. Caracterização da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba	59
4.1.2. O fundador da escola.....	60
4.2. Funcionamento da escola	61
4.2.1. Constituição do Regulamento interno	61
4.2.2. Estrutura hierárquica	61
4.2.3. Corpo docente e não docente	62
4.3. Formar para o Sucesso. Educar para uma cidadania plena, responsável e inclusiva. Promover as Artes e o Empreendedorismo	62
4.3.1. Oferta formativa da EBS Tomás de Borba.....	62
4.3.2. Projeto Educativo da Escola.....	63
4.3.3. A Escola e a Comunidade	63
4.3.4. Infraestruturas e recursos do Curso de Artes Visuais.....	64
4.4. Caracterização do Grupo 600 de Artes Visuais.....	65

4.4.1.Caraterização da turma 5, do 10º Ano de Desenho A	66
4.4.2.Caracterização geral da turma	67
4.4.3.Relação dos alunos com o Desenho	67
PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA, ATIVIDADES, RESULTADOS E REFLEXÕES.....	68
5.Planificações	69
6.Calendarização das aulas de Desenho A	70
6.1.Planificação anual.....	71
6.2.Planificação da Unidade de trabalho	71
6.2.1.Plano de Aula 1 e 2 – 01/06/2018 – 04/06/2018	72
Aula 1 e 2 – 1ª Fase do projeto - Metamorfose – 1/06/201 – 4/06/2018.....	74
6.2.2.Plano de Aula 3 e 4 – 07/06/2018 – 08/06/2018	78
6.2.3.Plano de Aula 5 e 6 – 11/06/2018 – 14/06/2018	80
6.2.4.Plano de Aula 7 – 15/06/2018.....	80
Aula 3, 4, 5 e 6- 2ª Fase do projeto - Metamorfose – 7/06/2018 - 8/06/2018 - 11/06/2018 - 14/06/2018	80
7.Metodologia de Ensino	89
7.1.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	90
8.Reflexões Gerais	92
8.1.Aulas lecionadas	92
9.Avaliação.....	92
9.1.Avaliação dos trabalhos finais	93
9.2.Avaliação do projeto final	93
10.Reflexões sobre o estágio realizado	95
11.Conclusões	97
Referências Bibliográficas	99
ANEXOS.....	105
APÊNDICES	106

Índice de Figuras

Fig. 1. Leonardo Da Vinci, O Homem de Vitruvius, 1490, Lápis e tinta sobre papel, 34x24cm Gallerie dell'Accademia.....	20
Fig. 2. Vénus de Willendorf, XXX milénio a.C. Kunsthistorisches Museum, Viena	23
Fig. 3. Vénus do Milo, século II a.C. Museu do Louvre, Paris	23
Fig. 4. Nefertiti, Império Novo. Sec. XIV a.C. 	24
Agyptisches Museum und Papyrussammlung, Berlim.....	24
Fig. 5. Senhora da Humildade, 1425-1430 Uffizi, Florença.....	25
Fig. 6. Vénus de Urbino, 1538 Uffizi, Florença	26
Fig. 7. Retrato de Lucrecia, 1540 Uffizi, Florença.....	27
Fig. 8. As meninas de Diego Velázquez, 1656 Museu do Prado, Madrid	29
Fig. 9. Retrato do Casal Lavoisier, 1788 Nova Iorque, The Metropolitan Museum of Art....	30
Fig. 10. O último adeus de Romeu e Julieta, 1833 de Francesco Hayez Milão	31
Fig. 11. Marilyn Monroe, no filme O Pecado Mora ao Lado, 1954 Nova Iorque 	32
Published by Corpus Christi Caller-Times-photo from Associated Press.....	32
Fig. 12. Lesley Lawson, conhecida por Twiggy, 1970 Vogue Magazine	33
Fig. 13. Linda Evangelista, 1965 Capa da Revista Wmagazine, 1992.....	34
Fig. 14. Cindy Crawford, 1966 Capa da Revista Cosmopolitan, 1988	34
Fig. 15. Sistema de proporções relativamente à Figura Masculina e Feminina	40
Fig. 16. Sistema de proporções em movimento relativamente à Figura Masculina e Feminina	40
Fig. 17. Sistema de proporções relativamente à Face Masculina e Face Feminina.....	41
Fig 18. Fotografia da entrada principal da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba Fonte Própria.....	59
Fig 19. Vista Aérea da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba Fonte: google maps...	60
Fig. 20. Sala de aula Desenho A Fonte própria	64
Fig. 21. Sala de aula Desenho A Fonte própria	65
Fig. 22. Material para início da atividade	75
Fonte própria	75
Fig. 23. Iniciação ao desenho de observação tendo por base o canon grego das oito cabeças Fonte própria	75
Fig. 24. Alunos reunidos para iniciar o projeto, nos pátios exteriores da EBS Tomás de Borba	75
Fonte própria	75
Fig. 25. Pormenor de um dos desenhos realizados Fonte própria	76
Fig. 26. Alunos no desenvolvimento do desenho de observação, nos pátios exteriores da EBS	

Tomás de Borba Fonte própria.....	76
Fig. 27.1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos Fonte própria.....	77
Fig. 28. 1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos Fonte própria.....	77
Fig. 29.1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos Fonte própria.....	77
Fig. 30.1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos Fonte própria.....	78
Fig. 31. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho Aluna RM Fonte própria.....	81
Fig. 32. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna RM Fonte própria.....	81
Fig. 33. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho Aluna SS Fonte própria	82
Fig. 34. Processo de desenvolvimento; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna SS Fonte própria.....	82
Fig. 35. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna SS Fonte própria.....	83
Fig. 36. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho Aluna RC Fonte própria.....	83
Fig. 37. Processo de desenvolvimento; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna RC Fonte própria.....	84
Fig. 38. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna RC Fonte própria.....	84
Fig. 39. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna MM Fonte própria.....	86
Fig. 40. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna DB Fonte própria.....	86
Fig. 41. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluna AP Fonte própria.....	87
Fig. 42. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluno RA Fonte própria.....	87
Fig. 43. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume Aluno AA Fonte própria.....	88

Índice de Tabelas

Tabela 1.Gestão dos tempos letivos	70
Tabela 2.Gestão de aulas previstas para cada atividade.....	70
Tabela 3.Parâmetros de avaliação 1ª fase.....	74
Tabela 4.Parâmetros de avaliação 2ª fase.....	93

Índice de Anexos

Anexo I Decreto Lei nº74/2006 de 24 de março

Anexo II Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexo III Decreto Lei nº85/2009 de 27 de agosto

Anexo IV Planificação Anual da disciplina de Desenho A da Escola Básica e Secundária
Tomás de Borba

Anexo V Estimativa População Residente nos Açores - SREA

Anexo VI Estimativa População Residente nos Açores por concelhos - SREA

Anexo VII Estimativa do insucesso escolar por idades - SREA

Anexo VIII Lei nº49/1997 de 30 de agosto

Anexo IX Regulamento Interno da EBSTB

Anexo X Ficha Biográfica do aluno

Anexo XI Programa Nacional de Desenho A

Anexo XII Critérios específicos de Avaliação do Grupo 600 da EBSTB

Anexo XIII Enunciado professor cooperante

Anexo XIV Calendário Escolar da EBSTB

Índice de Apêndices

Apêndice I Enunciado do projeto: 1ª Fase

Apêndice II Enunciado do projeto: 2ª Fase

Apêndice III Notas finais turma 5, 10º ano

Apêndice IV Grelhas de Avaliação

Introdução

Este projeto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa, iniciando no ano letivo 2016/2017 e concluído no ano letivo 2017/2018. O primeiro ano de mestrado foi dedicado à preparação do estágio, permitindo cimentar e partilhar conhecimentos e fazer a aquisição de novas metodologias de ensino que certamente foram indispensáveis para a organização da prática letiva.

O segundo ano do mestrado incidiu na prática pedagógica em contexto de sala de aula, da qual surgiu o presente relatório. O estágio teve lugar na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, em Angra do Heroísmo, na disciplina de Desenho A da turma 5 do 10º ano, sob a orientação científica da Professora Helena Cabeleira e do Professor Cooperante Francisco Martins, no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, para a obtenção do Grau de Mestre de Ensino em Artes Visuais, tendo como tema ‘Metamorfoses do corpo’. O presente projeto teve por objeto de estudo o desenho de observação no contexto da representação da figura humana. Neste âmbito, implicou-nos indicar a observação desenhada como meio, caminho ou até método ao longo do qual se foram adaptando meios e recursos para uma maior compreensão das proporções humanas.

O Mestrado é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência (Ver **Anexo I**). O estágio teve início em janeiro e prolongou-se até junho de 2018. Neste ano letivo, estavam previstos 61 tempos letivos (90min), dos quais 8 foram lecionados aquando do desenvolvimento do projeto e orientados pelo professor regente da disciplina, Francisco Martins.

No âmbito do projeto, foram ainda elaboradas várias planificações, grelhas de avaliação, e fichas de informação/orientação para os alunos que poderão ser consultados nos apêndices. O objetivo deste relatório foi aprofundar e apresentar diferentes olhares e ideias sobre a beleza, confrontar pontos de vista e dilatar conceitos no que concerne ao ideal (ou ideais) de beleza. Tendo em atenção o inquestionável valor da imagem e da aparência, a questão do gosto e a dependência (ou imitação) de modelos sociais e, sobretudo, a forma como os jovens se apropriam e interpretam todas essas imagens, modelos e estereótipos, a unidade didática que foi desenvolvida ao longo da PES (sobre a qual o presente relatório incide) procurou

salientar todas estas temáticas através do ensino-aprendizagem do desenho e, ao mesmo tempo, consolidar algumas vias de investigação nesta área.

O método utilizado para a elaboração do presente relatório assenta na consulta e revisão bibliográfica relacionada com o tema de estudo, recorrendo a exemplos de artistas, filósofos e estudos científicos. Desta forma, sustentarei que a beleza não está ‘no olho do observador’, mas é uma característica complexa e formulada que inspira não apenas a resposta emocional, mas também evoca mecanismos que desafiam a nossa compreensão de nós mesmos.

Nos últimos dois anos de observação de aulas foram adquiridos vários conteúdos essenciais para o futuro, a forma como os jovens de hoje interpretam a beleza humana origina uma geração onde são estabelecidos altos padrões de beleza, padrões estes criados pela cultura de massas ocidental de elevada (auto)exigência de beleza, a qual depende de padrões/normas criados pela cultura ocidental. É preocupante as transformações que surgiram nos ideais de beleza transmitidos às gerações mais novas. Não acreditando na existência de uma definição absoluta de beleza, mas aceitando que com o tempo, e especialmente no século XXI, os padrões de beleza sejam vistos como imperfeitos na sua perfeição.

O objetivo final deste projeto não foi necessariamente identificar uma definição absoluta de beleza, mas sim inspirar uma discussão baseada em torno das ideias de beleza e refletir sobre o que a sociedade nos impõe como norma. Gostaria de começar por apresentar a reflexão que a realizadora Anna Ginsburg utiliza na pequena animação que realizou para o canal Cable News Network no Dia Internacional da Mulher em 2018.

O que é a beleza?

What is beauty?

Look how often it's definition changes.

Reflected on the ideals imposed upon us and how fast they evolve, because there is no standard template for beauty, so let us celebrate the diversity of the female form. (Ginsburg, 2018)

A ciência e a tecnologia caminham juntas com o objetivo de fabricar o corpo perfeitamente esteticizado, investindo nos estudos, descobertas de novos cosméticos e tratamentos estéticos relacionados com a busca da beleza e da juventude. Como nos descreve Mary Del Priore:

[...] a feiura e a velhice passaram a ser vividas como um drama. Daí a multiplicação de “fábricas” de beleza e juventude. Diferentemente de nossas avós, não nos preocupamos mais em salvar nossas almas, mas em salvar

nosso corpo, da desgraça da rejeição social. Nosso tormento não é o fogo do inferno, mas a balança e o espelho. “Libere-se”, contrariamente ao que queriam as feministas, tornou-se sinónimo de lutar, centímetro por centímetro, contra a decrepitude fatal. Decrepitude, agora, culpada, pois o prestígio exagerado da juventude tornou a velhice vergonhosa. (2001: p.11)

A temática abordada neste relatório visa enfatizar a forma como nos olhamos, como reagimos às mudanças (metamorfoses) que ocorrem na estrutura, na forma do corpo e até mesmo na forma de vida de alguns organismos durante o seu desenvolvimento. Existe algo de maravilhoso no corpo humano, nas suas mil formas de beleza, mas como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente construído.

O corpo humano, além de seu carácter biológico, é afetado pela religião, grupo familiar, classe, cultura e obedece a uma função ideológica, isto é, a aparência funciona como garantia, ou não, da integridade de uma pessoa.

A adolescência é a fase de vida do indivíduo onde se dá a construção da identidade, enquanto um produto pessoal e cultural. É uma fase de particular conflito e crise no que respeita ao conhecimento de si e àquilo que os outros esperam de si. Durante este período, o adolescente confronta-se com uma série de mudanças relativamente ao passado e ao que viveu até então, assim como em relação ao futuro e ao que dele é esperado (Cabral, 1995). A partir do momento em que o adolescente toma consciência de si, do outro e do meio confronta-se com a incerteza de quem é, como se vê e como os outros o veem. Decorrente deste questionamento está, precisamente, o processo de construção da sua identidade. (Machado, 2014, p.88)

O projeto desenvolvido com a turma do 10º ano foi a oportunidade de cruzar conteúdos da disciplina de Desenho A com esta problemática - conceito/submissão/dependência de normas/modelos de beleza. A ideia principal era orientar os alunos a olharem para si e para o outro de forma objetiva e detalhada procurando exercitar o desenvolvimento do conceito, do olhar, do descobrir, do desmistificar, do valorizar e da autoestima dos jovens através da exploração plástica da imagem, aprender a valorizar a diferença, o único, o outro, confrontando imagens artificiais dos media.

Como parte integrante neste projeto, coloco-me de forma a problematizar com os alunos adolescentes os conceitos de padrões de beleza, principalmente aqueles autenticados pela mídia, ajudá-los a tirarem as suas próprias conclusões a respeito das concepções de belo, ajudando-os a construir um olhar mais apurado para esses conceitos.

Compreender os sentidos produzidos para o corpo na atualidade requer uma pesquisa, mesmo que breve pela história. Desta forma, o relatório encontra-se estruturado em duas partes, cada uma com finalidades específicas, que respondem a diferentes necessidades. A primeira parte destina-se à revisão teórica metodológica e a segunda dedica-se à Prática do Ensino Supervisionado do estágio.

A primeira parte encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à História do belo na representação da Figura Humana, tendo em conta os conceitos, e a forma como a beleza é interpretada nas Artes Visuais. O desenho de observação visto como estratégia e como uma das etapas da metodologia projetual. O segundo capítulo foca sobretudo a oferta educativa relativa ao Ensino das Artes Visuais em Portugal. O último capítulo, refere-se à caracterização da disciplina de intervenção no âmbito do estágio pedagógico, Desenho A. A segunda parte do relatório de estágio divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo, caracteriza-se o meio envolvente, a escola e a turma de Desenho A do 10.º ano. O segundo capítulo representa todo o trabalho desenvolvido na prática letiva. São apresentadas todas as estratégias utilizadas, atividades realizadas pelos alunos, resultados e reflexões. Durante e após a orientação pedagógica foram feitas reflexões, avaliações e tiradas conclusões acerca das atividades desenvolvidas pelos alunos.

O relatório termina com uma reflexão sobre o estágio pedagógico, onde se pretende obter conclusões sobre o tema aprofundado. Por fim, é apresentada a bibliografia que serviu de base para a produção deste relatório, e os anexos e apêndices que complementam toda a informação aqui colocada, e que pode ser consultada em formato digital e anexados em suporte de CD, desde decretos de lei, leis inseridas no contexto pedagógico, informação sobre a escola e os seus ideais, informação sobre as aulas lecionadas e as atividades desenvolvidas com a turma.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Nesta primeira parte do relatório elabora-se uma breve revisão de literatura constituída por textos e contributos teóricos sobre o tema geral que será aqui tratado: a beleza humana. Destacando alguns dos principais pensadores e estudiosos sobre esta matéria, designadamente as obras de Umberto Eco sobre a história da beleza, será elaborado nesta fase inicial um primeiro mapeamento dos autores e ideias que serviram de base para a fundamentação das atividades letivas desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e também para a redação deste relatório final. Ao longo desta primeira parte procura-se compreender a importância de uma palavra tão singela – beleza –, mas com tanto peso e significado na história das artes e da cultura Ocidental, que surge como um dos elementos mais determinantes do ensino-aprendizagem das artes visuais – e, sobretudo, do Desenho – ao longo dos tempos, pelo que se tornou também evidente a sua relevância enquanto objeto de estudo central da Unidade Didática (UD) que foi desenvolvida durante a PES.

1. Metodologia de Investigação e Estrutura do Relatório

Este Relatório foi desenvolvido a partir dos métodos científicos de investigação tradicionais, através da análise de documentos oficiais, e da leitura de obras principais de autores de referência nos múltiplos campos que concorrem para a compreensão da temática central da PES, uma vez que constituíram a base de sustentação científica do trabalho final.

Numa investigação-ação (educacional) deve esclarecer-se, detalhadamente, os princípios metodológicos e métodos adotados pelo investigador (professor-estagiário) enquanto observador-participante de determinado contexto ou realidade social (neste caso específico, a escola, a sala de aulas). Neste capítulo, inclui-se, por isso, toda a explicitação e fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas e ao processo contínuo neste estudo. Isto porque uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados. É uma ferramenta da máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um

relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos (Cohen & Manion, 1980; Santos, 1999, 2002).

O relatório de uma atividade prática (neste caso, de uma prática de ensino supervisionada) é uma explicação escrita de um determinado trabalho ou ensaio desenvolvido, é uma forma de exposição da concretização dos resultados nele obtidos, assim como das ideias relacionadas, de modo a constituir uma compilação completa e coerente de tudo o que diga respeito a esse trabalho. A sua finalidade é a de comunicar os processos desenvolvidos e os resultados obtidos numa investigação.

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. (Fernandes, 2006, p.70)

Na escrita deste relatório conjugam-se temas e objetos de estudo relativos a áreas como a pedagogia, a arte, a filosofia, a cultura visual, portanto, todo o trabalho aqui reportado pode ser enquadrado no âmbito das metodologias de investigação qualitativa, valorizando a interdisciplinaridade dos processos e resultados (por vezes, imprevisíveis e pouco antecipáveis) que decorrem da interação entre seres humanos. Daí que a definição prévia dos métodos de investigação, a sua forma ou os instrumentos necessários para a construção de uma pesquisa que se pretende ‘científica’ consista, antes de mais, em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis tendo em conta as suas limitações e as implicações que possam surgir na sua utilização. Assim, a metodologia utilizada ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico (ou unidade didática) que será tratada neste relatório, foi a *investigação-ação*. Esta metodologia aplica-se ao melhoramento das práticas educativas conforme a mudança e a aprendizagem a partir dessa mudança, desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação: ação, observação e reflexão.

Investigação-Ação é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: - Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; - Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick 2000 cit. por Fernandes 2006, p.72).

Este processo de investigação e intervenção proporciona o envolvimento e consequente responsabilidade do investigador na produção de mudanças inovadoras.

A linguagem científica, que é, por si mesma uma linguagem humana e, portanto uma representação social, bem como todos os saberes que perpassam

essa linguagem permeiam o imaginário coletivo e, em alguma medida são integradas aos saberes do senso comum. Nadando contra a corrente do saber científico em momentos históricos do passado, onde as informações que eram geradas por meio de pesquisas científicas – quer sejam em abordagens quantitativas ou por meio de abordagens metodológicas qualitativas – circulam apenas no meio acadêmico, atualmente circulam com rapidez nunca antes vista. A internet rápida e muitíssimo acessível permitiu, como em nenhuma outro momento histórico conhecido, que as informações que, em outro contexto ficariam restrita a materiais impressos e, sobretudo restrito as poucas pessoas que tivessem acesso a esse material, encontram difusão em escalas geométricas [...] Quando tratamos da investigação científica como um fenômeno dinâmico, que opera em conjunto a tantas outras relações e representações sociais, saberes confinados a números e generalizações descontextualizadas desaparecem, dando lugar a investigações científicas que são construídas por sujeitos, juntamente a tantos outros sujeitos (sujeitos de pesquisa e colegas de investigação) que se comunicam, se interrelacionam e geram, nesse contexto, tantos outros saberes. Dessate, a melhor maneira de investigação científica em ciências humanas e sociais é a investigação qualitativa que considera as representações sociais do saber científico como fenômeno, e não apenas instrumento. (Nascimento 2017, pp.436-437)

A produção de conhecimento ‘científico’ requer algumas regras e métodos necessários para o seu desenvolvimento. Um trabalho acadêmico, seja ele em que área disciplinar for, não deve ser redigido de forma arbitrária, deve ser pensado e estruturado (problema, objeto, fontes, metodologia, teoria, entre outros), a escrita tem que ser clara e concisa. É neste campo que surge a importância da pesquisa a realizar, as etapas a serem executadas, como: revisão de literatura, recolha de dados, análise dos dados e escrita final.

Neste caso específico, como se trata da redação de um relatório de estágio supervisionado, o desenvolvimento da fase projetual com a turma envolvida na PES foi determinante como fonte direta para a colheita de dados na investigação qualitativa, através do ambiente natural existente na turma, o que tornou o investigador o instrumento principal. Esta forma de investigação científica entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A complexidade e subjectividade do social podem ser captadas através da observação participante, da entrevista em profundidade ou da história de vida realizados sob a forma de estudos de caso, os quais podem revelar a singularidade dos contextos. A “perspectiva” e o “subjectivismo” surgem como categorias fundamentais e o investigador aparece como intérprete de um processo de leitura crítica do social. (Silva, 2003, pp.77-99)

Por outro lado, esta forma de pesquisa pode ser encarada como uma invasão

ao mundo da subjetividade, identifica e considera os valores sociais, através dos quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade, valorizando a função do contexto social na compreensão da realidade. Nesta abordagem metodológica, o investigador não é um mero observador ou narrador, mas sim um interveniente na vida dos sujeitos que investiga. Desta forma, a convivência contínua do pesquisador com a turma, orientado por esquemas e o recurso a métodos e técnicas de recolha adaptados, gera informações com as quais é possível construir representações mais próximas da realidade. O desenvolvimento da pesquisa, de modo flexível e aberto, permite admitir novas conceptualizações aumentando progressivamente a compreensão do real.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan & Biklen, 1994 p.70)

Os pesquisadores qualitativos tendem a examinar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não procuram afirmar ou enfraquecer hipóteses prévias, preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes, com o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

1.1.Objeto de estudo

O presente relatório/projeto teve por objeto de estudo o desenho de observação no contexto da representação da figura humana.. É importante referir que este método de desenho que, observa e reproduz o observado, tanto pode suportar pesquisas contemplativas como resolver perguntas inteiramente formalizadas e explícitas. O projeto foi desenvolvido numa turma de 17 adolescentes, a forma como os adolescentes observam o seu corpo é uma circunstância fundamental para a formação da sua identidade.

Por esta altura do seu crescimento os adolescentes encontram-se na fase da literalidade (Gardner, 1982) ou pseudonaturalismo (Lowenfeld e Brittain, 1977). Sentem o desejo de representar o real tal como objectivamente ele aparenta ser.(Bartolomeu, S. 2010, p.36)

Uma característica importante da adolescência atual é o descontentamento

com o próprio corpo, a sociedade modificou o conceito de corpo tornando-o um objeto de culto e de desejo, valorizando a magreza entre as mulheres e a força entre os homens. Este descontentamento leva o adolescente a adotar posturas e medidas excessivas e práticas exageradas de atividade física.

Em grande parte os mídia podem ser considerados como um dos fatores mais importantes ligados à formação da identidade dos adolescentes, produzindo modelos de vida, de consumo e de comportamento, que acabam por influenciar a busca pela imagem corporal perfeita.

2.Revisão de Literatura: A História do Belo na representação da Figura Humana

Representar o seu próprio corpo foi para o homem, através dos tempos, uma necessidade. Mas estará a beleza realmente nos olhos de quem a vê?

Para falar sobre beleza nos dias de hoje, é fundamental a análise daquilo que o conceito de beleza representou ao longo dos tempos. Evidencia-se assim que o termo *beleza* é empregue em múltiplos contextos, quer no campo da Filosofia como da Estética, desde a antiguidade em que o homem valoriza as questões estéticas e de percepção sensorial, como a própria interpretação simbólica do mundo que tem por objeto o juízo de apreciação que distingue o belo e o feio. Num mundo globalizado, numa sociedade de consumo, a *beleza* é considerada um produto comercial ou um atributo psicofisiológico à qual inúmeros negócios e profissões se têm vindo a dedicar (e a especializar) na sociedade de consumo e na cultura de massas.

Existem infinitas possibilidades e seria impossível para um indivíduo tentar analisar a ideia de beleza na sua totalidade. Temos esta palavra tão presente no nosso vocabulário, mas nem pensamos ou questionamos o seu significado. Se perguntarmos a qualquer pessoa qual a sua interpretação de beleza, irá mencionar várias coisas, mas será sempre difícil explicar o seu intuito, porque todas elas terão a sua beleza própria. Se a procura de medidas mínimas de beleza é uma tarefa difícil e arriscada, o melhor a fazer é procurar a lindeza particular que existe em cada um de nós. No dia em que aprendermos a apreciar as nossas características tão pessoais e próprias, seguramente encontraremos uma beleza única.

Historicamente, filósofos, poetas, artistas, e cientistas têm-se esforçado para definir e expressar uma das palavras cuja definição e significado são dos mais complexos que se conhece: beleza.

A beleza está em quem compreende o próprio valor e busca realçá-lo de forma natural, que sabe se valorizar como um ser humano total: físico e espiritual. É belo quem reconhece que a beleza está no todo e compreende seu semelhante da mesma forma. (Cury, 2011, p.12).

O padrão de beleza, ou a forma como identificamos o que é belo é algo que se modifica com o tempo. Desde a Pré-História ao nosso tempo, o corpo humano (nu ou vestido) integrou desde sempre um tema maior da arte. Desde os corpos pintados nas paredes das grutas, pré-históricas, aos corpos estereotipados da arte egípcia, à busca

da perfeição absoluta da arte grega, passando pelo corpo, de certa forma negado, da Idade Média, ou à busca da forma perfeita da arte do Renascimento, do corpo barroco ao corpo espartilhado ou contido do século XIX, ou ainda ao corpo deformado das Vanguardas Artísticas e outras correntes da arte do século XX, terminando nas distorções radicais com que é tratado pelos movimentos contemporâneos, o corpo foi, e será sempre, uma expressão das nossas emoções. Como nos escreve Georges Vigarello (2004), no seu livro *História da Beleza*:

Adivinham-se linhas de mudança, [...] as noções apuram-se, diversificam-se [...] Os espaços, os volumes, a própria profundidade do corpo pormenorizam-se e ampliam-se com os tempos. A história da beleza, para o dizer noutros termos, não será capaz de escapar à história dos modelos do género e das identidades. [...] A história da beleza é realmente das formas, dos portes, das expressões, dos traços. (Vigarello, 2004, p. 10)

Ao longo da história da humanidade, o homem foi produzindo uma imagem de si mesmo, podendo representar sua própria figura de muitas formas e por meio de vários mecanismos. Sabe-se que as primeiras representações da figura humana realizadas pelo homem, e de que temos conhecimento, remetem à origem da própria arte, no Paleolítico Superior, cerca de 40.000 a 10.000 a.C. São comparadas a sombras projetadas, materializadas nas paredes da história e evidenciam as formas de apresentação do homem ao mundo nos primórdios da humanidade. Cada época, de acordo com os seus contextos históricos e sociais, mostra diferentes formas de projeção da figura humana ao mundo. É através do corpo que se escreve a história humana, os seus modos de fazer e sentir, a sua benevolência, os seus sonhos e desejos, de trabalho e invenção. O corpo humano não é só isso, no entanto, mais que o alicerce do homem, é a figura central na representação de si mesmo dentro da cultura.

2.1.A Beleza nas Artes Visuais: abordagem histórica de um conceito

«Belo», - juntamente com «gracioso», «bonito», ou até «sublime». «maravilhoso», «soberbo» e expressões semelhantes – é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar alguma coisa que nos agrada. (Eco, 2002, p.8)

A atenção para com o belo surge pela primeira vez na antiga Grécia, apesar de muitos outros povos e culturas terem sido sensíveis às coisas belas, como certificam as obras de arte criadas por homens de todos os tempos e geografias. A

abordagem adotada pelos gregos tinha de inovador e original o facto de valorizarem a beleza como ideia, o que por sua vez se determinava como norma e modo de vida na sua cultura.

Afinal, o que é o belo? O que significa a beleza, a estética? A origem da palavra *belo* vem do latim *bellus*, que significa “lindo, bonito, encantador”, muito usual na época clássica. O dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa* define o belo como algo “que tem forma ou aparência agradável, perfeita, harmoniosa” Que desperta sentimentos de admiração, de grandeza, de nobreza, de prazer, de perfeição. Sabemos que os primeiros teóricos da estética foram os gregos, como nos explica Umberto Eco no seu livro *História da Beleza* (2002), mas também sabemos que estes visionários aparecem associados ao estudo do belo pela primeira vez no título da obra do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten¹, *Æsthetica* 1750-1758.

O surgimento do termo *estética* dá-se, indiscutivelmente no seio da filosofia, diferenciando-se das teorias da arte. Todas as referências a ela feitas a partir do século XVIII surgem de um raciocínio filosófico que se utiliza das artes para referenciar conceitos como o belo, o gosto, o sublime, o grotesco. Enquanto forma de conhecimento ou saber, a estética teria de ser definida como um saber superficial por se debruçar sobre o especto evidente, formal e accidental da realidade.

Arte e filosofia estão interligadas desde as suas origens. No entanto, constituem desde a sua gênese, os parâmetros que as distinguem. A arte então antecede a filosofia, com seu carácter visionário. A filosofia, ao contrário, distancia-se para efetivar um juízo. “Há sobre a beleza uma ideia atraente que remonta a Platão² e a Plotino³” (Scruton, 2009, p.16). Para Platão a beleza existe em si, separada do

¹ Alexander Gottlieb Baumgarten filósofo alemão 1714 -1762, que introduziu pela primeira vez o termo *estética*, com o qual designou a ciência que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas imagens da *arte*. Consultar o livro de Baumgarten, Alexander Gottlieb, (1993) *Estética a lógica da arte e do poema*. Tradução de Miriam Sutter Medeiros. Brasil: Editora Vozes, lda.

² Platão filósofo grego da antiguidade 427 a.C. - 347 a.C. considerado um dos principais pensadores da história da filosofia. Sua obra *República* é a primeira Utopia da história.

³ Sobre este filósofo remeto para o livro de Margherita Isnardi Parente (2005) *Introdução a Plotino*. Lisboa: Edições 70, Lda., que aborda o pensamento e as ideias deste pensador resumindo no fim do seu livro que este filósofo de língua grega nascido no Alto Egipto no século III d.C., valorizou e destacou nas suas obras essencialmente Deus, a sua natureza e a totalidade da sua criação. Era considerado como filósofo da Emanação, da Processão e do Êxtase da contemplação da origem.

mundo sensível, uma coisa é mais ou menos bela conforme a sua participação na ideia máxima de beleza, sem interferência nem julgamento humano.

Platão fala a propósito das artes e das belas-artes – dos belos sensíveis –, como lugares da aparência, da diversidade e da multiplicidade, no plano ontológico, e da opinião, no gnosiológico. Contrapõe a eles o ser e a episteme, preocupação da filosofia, a única a ocupar-se com o belo em si (Platão, 1988).

Este pensador enuncia mesmo que todas as matérias que definimos como belas no nosso mundo são apenas imitações de corpos já existentes no inteligível. Acreditando também, que assim como possuímos um padrão ideal de belo hoje, ele só acontece porque já o presenciamos anteriormente, durante uma passagem pelo mundo superior (o mundo das ideias, ou do espírito). A confiança com que antigamente os filósofos estudavam deve-se ao pressuposto, já explícito nas *Enéadas* de Plotino, de que a verdade, a beleza e a bondade são atributos da divindade, formas pelas quais a unidade divina se dá a conhecer a si mesma à alma humana (Scruton, 2009, p.17).

Platão divide a realidade em dois universos distintos: o inteligível e o sensível. O primeiro contém as formas puras, as essências e o fundamento da existência dos seres do segundo. Assim, tanto os seres da natureza quanto os homens são cópias sensíveis de modelos originais inteligíveis. Para Platão:

Qualquer que seja a distância que separa as belezas terrestres da Beleza verdadeira, aqueles que a viram brilhar com esplendor incomparável no meio de todas as ideias do mundo supraterebre, esses saberão reconhecê-la nas belezas deste mundo, que são a sua imitação longínqua e degradada (Schuhl cit. Huisman, 1954, p.25).

Aristóteles⁴ em muitos momentos soube distanciar-se de Platão, por abarcar um pensamento divergente sobre a arte. Para este filósofo, arte era uma obra humana. O pensador compreende que o Belo não pode ser desligado do homem, já que ele está em nós e é uma produção humana. Para Aristóteles, o que vai garantir beleza a uma obra é a proporção, a simetria, a ordem, a justa medida.

Não se trata tanto de ver os homens como eles são, mas de os ver como deveriam ser [...] Não há ideal extra-humano ou ultra-humano. Tudo está em nós. O ideal está no homem. Não se busca o útil e o necessário senão tendo em vista o belo (Huisman, 1954, p.26 -27).

Tendo sido influenciado pelos textos de Platão e Aristóteles.

⁴ Sobre este filósofo grego remeto para o livro de António Pedro Mesquita (2006) *Vida de Aristóteles*. Lisboa: Edições Sílabo. Este autor oferece uma narrativa cronológica da vida deste grande pensador grego.

É na Grécia antiga que a conexão entre a beleza de um objeto e a dimensão sensorial das suas qualidades eram justamente o que tinha de ser anulado para se vir a apreciar a beleza em si. Deste modo, o cânone tinha uma finalidade plástica e, portanto, a beleza encontrava-se na relação existente entre as diferentes partes do corpo. Só depois desse século é que surgiu a ideia de que o belo é algo subjetivo, relativo, de gosto individual e da maneira como cada um percebe o objeto.

Ritmo, harmonia, medida ou simetria, tudo, em última análise, conduz à ordem. Face à crítica platónica essencialmente dinâmica, o pensamento de Aristóteles constrói categorias estáticas: uma lança-se sem método para o infinito do Belo, a outra conserva-se ajuizadamente no domínio dos quadros formais vazios. (Scruton, 2009, p28)

Cada pessoa possui uma bagagem, uma cultura, uma crença que a faz ver as coisas de maneiras diferentes. Cada um de nós tem uma conceção diferente de beleza. Apesar disso, todos nós esperamos que os outros coincidam connosco sobre o que é belo aos nossos olhos, e é esse prazer compartilhado por mais de uma pessoa que torna esse conceito universal. Mas será que colocar conceitos sobre o que é belo é certo? Do dogmatismo ao criticismo, de uma conceção objetiva a uma atitude relativista, e até subjetivista, o que é belo ninguém nunca o saberá, o que pode ser belo para mim poderá não o ser para outra pessoa. A tónica já não é posta no belo em si, mas no gosto humano.

Só a partir do século XVIII, com a obra de Kant, é que a estética começou a configurar-se como disciplina filosófica independente. O conhecimento do belo, para o filósofo, é visto como a perfeição do conhecimento sensível. No entanto, esta perfeição, se relacionada ao saber estritamente racional, é considerada uma detenção da realidade menos clara que o saber de tipo lógico.

É o século em que o sentimento, a paixão, o sublime, o génio, o gosto, a expressão, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia estão no centro da ciência, protagonistas de um duplo sentido: por um lado, pretende-se compreender o seu funcionamento; por outro, procura-se uma forma de controlo, que não é (como, aliás, também não era em Descartes) o seu aniquilamento, mas antes a tentativa de encontrar na obscuridade uma força formativa, a possibilidade de uma génese ou de um sentido comum metodologicamente organizados e estruturados, mas nem por isso falhos de intrínsecas possibilidades destrutivas, ou de implicações que conduzem ao elogio do excesso (Franzini, 1999, p.41-42 cit. Furtado, 2009, p.3).

Huisman (1954) no seu livro faz referência a dois autores que são “dois guias indispensáveis ao estudo do belo”: Immanuel Kant e Georg W. F. Hegel. Para Kant

existem duas formas de beleza: “beleza pura ou livre de todo o interesse” e “um género de beleza humana superior, já não livre, mas ‘aderente’ ao conceito” (Huisman, 1954, p.40). Este filósofo surge-nos no século XVIII, destacando-se pela perspectiva inovadora com que teorizou *o belo*. Depois dele, o belo passou a ser entendido como aquilo que agrada universalmente, sem depender de um interesse ou de um conceito. Assim sendo, a beleza seria em si mesma um dado objetivo, presente nos próprios objetos como um atributo destes, sendo *o gosto* a faculdade humana especialmente habilitada para julgar esse dado objetivo. Segundo este pensador, os julgamentos – intitulados juízos de gosto – não eram coerentes, nem lógicos, mas sim estéticos, ou seja, sensíveis e subjetivos. Nenhum modelo ou norma poderia ser utilizado para decidir previamente o que é belo e o que não o é.

Assim, a exigência (e a inovação) de Kant consistiu em deslocar o foco do pensamento (e do olhar) sobre o problema filosófico e empírico da Beleza do ‘objeto’ para o ‘sujeito’. Com efeito, Kant não tentou a resolução dos problemas estéticos, mas antes procurou demonstrar que eles eram, sem si mesmos, insolúveis. Resolver os problemas estéticos – sobretudo, o grande problema da Beleza – seria simplesmente impossível. Desde logo, porque na filosofia Kantiana existe uma diferença radical entre os *juízos estéticos* e os *juízos de conhecimento*.

Kant designa por idealismo estético não o pensar que o mundo é belo, ou que há no mundo coisas belas, mas o próprio ato de dispor o espírito para transformar esteticamente e embelezar o mundo. Neste sentido, poderíamos considerar que na base da filosofia Kantiana a própria disposição estética do sujeito equivale a uma disposição para ‘embelezar’ tudo aquilo que esse sujeito pensa e observa.

Na passagem de Kant para Hegel (e no plano da conceção dos problemas estéticos) não foi só o pensamento e o olhar sobre a beleza que se modificou. Foi a própria conceção estética de Kant que foi questionada, de modo a que muitos dos seus conceitos centrais acabaram por ser postos em causa e efetivamente abandonados. Georg W. F. Hegel foi o primeiro filósofo alemão a defender que a nossa noção do que é belo é algo que muda de acordo com a época em que vivemos, pelo que a beleza não pode ser definida (ou reduzida) num conceito. O que é feio agora pode ser belo amanhã. O que é bonito hoje pode ser feio futuramente. A visão revolucionária de Hegel define o belo como um ideal, mas enfrenta as diferentes opiniões dos indivíduos e dos povos sobre o que seja esse ‘ideal’, como consequência da evolução do entendimento humano. Ou seja, a filosofia Hegeliana

postura que a beleza, tal como o gosto, são eles mesmas construções socioculturais e, como tal, estão sujeitos à lei da temporalidade. A beleza é, assim, um fenómeno que só pode ser definido, explicado e entendido à luz do contexto histórico-cultural (e respetivos processos de aprendizagem) em que se encontram e enfrentam os diferentes grupos de pessoas, em diferentes períodos históricos, e em distintas regiões geográficas.

A estética de Hegel constitui não somente o primeiro sistema integral de uma filosofia da arte, que pela profundidade e vitalidade de concepção, pela riqueza e variedade das ideias que contém, ultrapassa em muito o que antes e então tinha sido produzido neste domínio. (Ribeiro & Vitorino, 1993, p. XIX)

Uma outra particularidade da estética Hegeliana diz respeito à sua concepção de arte. Hegel considera o belo artístico como sendo superior ao belo natural, por resultar da razão humana e manifestar-se em obras duradouras, inspiradas por um modelo e realizadas com base na imaginação do artista.

Temos na arte um particular modo de manifestação do espírito; dizemos que a arte é uma das formas de manifestação porque o espírito, para se realizar, pode revestir múltiplas formas. O modo particular da manifestação do espírito constitui, essencialmente, um resultado. (Ribeiro & Vitorino, 1993, p. 5)

Em suma, para os filósofos do séc. XVIII, de Kant a Hegel, é no campo da subjetividade que se descobre a resposta para o enigma do belo. Desde então a estética transformou-se na ciência do belo e na teoria do gosto que passou a tomar como seu máximo expoente a referência à arte: o belo e o gosto ‘artístico’. Porém, o seu problema central passou a consistir em *saber como justificar os nossos gostos*. A doutrina que se propôs resolver este problema ficaria conhecida como *subjetivismo estético*. O que ocorre na doutrina da estética moderna que demarca a rutura com o antigo é a tentativa de conciliação entre a subjetivação do belo com a exigência de critérios. A estética moderna considera um subjetivismo ao fundamentar o belo nas faculdades humanas (na razão, no sentimento e na ação), porém ainda permanece a ideia de que a obra de arte é inseparável do mundo.

O subjetivismo na teoria estética, defende que não estão nos objetos estéticos as propriedades realizadoras da beleza, mas sim em nós, nas nossas reações perante eles e na atribuição do valor estético que lhes damos.

Quando é subjectiva a natureza dos objectos, quer dizer: quando os objectos existem no espírito, não fazem parte do mundo do material sensível, sabemos que existem no espírito como produtos da própria actividade espiritual. Várias eventualidades surgem então: a actividade do espírito ou se traduziu na

formação de representações e intuições internas ou se manteve estéril; e, no primeiro caso, aquelas formas podem também ter desaparecido ou degenerado em representações puramente subjectivas a cujo conteúdo nos é vedado atribuir em ser em si e para si [...]E assim é que, por exemplo, o belo muitas vezes aparece na representação não como necessário em si e para si, mas como origem accidental de mera adesão subjectiva (Ribeiro & Vitorino, 1993, p. 4).

Quando o observador reage de determinada forma a um objeto, está a referir uma relação entre o sujeito e o objeto estético, de uma forma geral, está a mostrar que aquele objeto lhe contenta esteticamente, ou seja, esta perspetiva integra os juízos estéticos que descrevem sentimentos pessoais. A beleza não está nas coisas, mas nos sujeitos que as apreciam.

No campo educativo, propriamente dito, John Dewey foi em parte responsável pela introdução da noção de que a arte é a fonte de um prazer estético especial e de uma percepção estética. A este prazer ou percepção especiais Dewey atribuiu o conceito mais geral de *experiência estética*. Como podemos constatar no seu livro *Art as Experience* (1934), Dewey pretendeu destacar a importância de ter experiências na vida quotidiana que possuem o mesmo carácter e a mesma riqueza e sentido de integração nas nossas ligações a obras de arte. Segundo este pedagogo, a beleza que a arte nos transmite tem um valor, quer estético, quer pessoal que não se desvaloriza com o tempo, auxilia o desenvolvimento da criatividade e da intuição, levando-nos a criar, sentir, inovar e imaginar um pouco mais no sentido de encontrar soluções. Assim como nos escreve Roger Scruton no seu livro *Beleza*:

Uma outra maneira de colocar a questão consiste em distinguir dois conceitos de beleza. Num certo sentido, «beleza» significa sucesso estético, num outro significa apenas um certo tipo de sucesso estético. Há Obras de arte para as quais olhamos como estando à parte, em virtude da sua beleza pura – obras que nos «fazem perder a respiração» como *O Nascimento de Vénus* de Botticelli ou a *Ode a Um Rouxinol* de Keats, ou a ária de Susana nas *Bodas de Fígaro* de Mozart. (Scruton, 2009, p.27)

Em diversas fases da história do pensamento, a experiência do belo foi associada ao prazer. Não existe uma definição unânime e completa da beleza. Ainda assim, ela arrasta e encanta os homens, seja na natureza, na própria aparência humana, em coisas úteis, adereços ou obras de arte. Pode ser uma experiência contígua ou ligada à imaginação. Historicamente, filósofos como Platão condenaram a capacidade de imaginar, julgando-a um obstáculo à percepção e à correta compreensão do real. Outros, como Aristóteles e Kant, julgaram-na capaz de

contribuir para o conhecimento, além de ser responsável pela satisfação na observação e na análise do belo.

No decorrer da história, não houve concordância quanto à real importância do belo. O ideal de beleza na personificação do belo aparece, em parte, salvaguardando todas as diferenças epistemológicas estéticas. “Só é belo o verdadeiro, só o autêntico é amável, disseram não somente todos os clássicos, mas também os românticos, os realistas, os naturalistas, os veristas” (Huisman, 1954, p.108).

Através destas tradições, uma concepção surgiu no século XX, vinculada à fenomenologia, principalmente aplicada à arte, quando o belo passou a ser aquilo que possui significado, independente de sua correspondência com a realidade. O belo passa então a ser comedido pela sensibilidade, o que contemporaneamente remete para a psicologia e as ciências da educação, ou seja, atribui à beleza uma resposta narcisista àquilo que gostamos (ou gostaríamos) de ver em nós mesmos e nos nossos semelhantes. Porém, uma resposta mais filosófica (ou, em última instância, autocrítica) teria necessariamente de admitir que nós, os humanos, tendemos a apreciar o que é idêntico à nossa visão particular de mundo. Dito de outro modo, tendemos a considerar belo aquilo que aprendemos a reconhecer como tal. Seguindo o raciocínio de Umberto Eco, no seu livro *História do Feio* (2007), é importante referir que:

Em todos os séculos, filósofos e artistas sempre forneceram definições do belo; por isso, graças aos seus testemunhos, é possível reconstruir uma história das ideias estéticas através dos tempos (Eco, 2007, p.8).

2.2.O desenho de observação da figura humana

Este relatório esclarece quais as competências que se devem considerar no ensino do desenho, mais concretamente no desenho de observação.

O desenho é útil não apenas como meio de registar o que se vê – e de, nesta operação, desenvolver no aluno a faculdade de observar os pormenores com exatidão – mas também como meio de induzir o aluno a compreender o significado dos diagramas, mapas e planos [...] (Read, 2010, p. 258).

Segundo Betty Edwards (1984, p.14), a prática do desenho é uma habilidade que pode ser aprendida e ensinada, basta aprender a ver de certa maneira o que nos rodeia. A sua prática solicita o entendimento de um conjunto de elementos que determinam os efeitos por eles criados, e que Massironi em *Ver pelo desenho* (1982)

distinguiu em elementos primários e elementos secundários. Nos elementos primários destacam-se as características referentes ao traço, ao plano de representação e à informação imediata causada por eles. Nos elementos secundários emergem as ações tempo, espaço e cultura que influenciam o desenho, para além da personalidade e estilo do indivíduo.

Os elementos primários são estruturalmente fundamentais na procura do modo de construção da anotação gráfica [...] enquanto os secundários são o campo de pesquisa da história da arte [...] (Massironi, 1982, p. 24)

Em *Las decisiones del dibujo* (2003), Molina invoca sobretudo a representação pelo desenho como sendo a forma mais natural no domínio humano e que difere conforme o meio e a cultura em que se insere. A sua função compreende a aquisição de uma alfabetização visual consistente, conduzindo ao domínio dos instrumentos e técnicas da representação gráfica e, simultaneamente, promovendo a consciência crítica face à sociedade de consumo. “Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas” (Berger, 1996, p.12).

Através das suas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, Betty Edwards coloca em estudo as funções distintas dos hemisférios cerebrais. No seu célebre livro *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro* (1984), a autora sugere uma série de exercícios que estimulam esta parte do cérebro, mostrando que a habilidade criativa provém do lado direito, afirmando que este é o “lado certo para o desenho” (Edwards, 1984, p.16), e que o lado esquerdo é atribuído às habilidades analíticas e lógicas.

Todo indivíduo é dotado de potencial criativo para exprimir-se através do desenho. Meu objetivo é proporcionar-lhe os meios de liberar esse potencial, de ter acesso, a um nível consciente, à sua capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa – capacidade esta que talvez tenha permanecido dormente e inexplorada em decorrência de nossa cultura verbal e tecnológica e nosso sistema educacional. (Edwards, 1984, p. 16)

O desenho é uma aptidão que pode ser ensinada e aprendida e que, uma vez associada à parte criativa do cérebro, nos ajuda a conhecer e a potenciar competências técnicas e estéticas fundamentais para as artes visuais. Através do exercício do desenho, adquirimos assim a habilidade de raciocinar de forma mais criativa em diversas áreas do conhecimento artístico e científico.

Se cada artista vê o mundo e a beleza humana à sua maneira, o corpo configura-se como um mapa onde a identidade cultural se torna aparente,

interpretável e ao mesmo tempo intrínseca. Do mesmo modo, se não existe um consenso universal sobre o que seja a beleza, pelo facto de esta se tratar de uma ideia subjetiva que varia em cada cultura, por outro lado, todas as culturas tentaram de alguma forma normalizar e disseminar as suas respetivas ideias, representações e padrões de beleza tendo como referência o corpo humano, ao nível da sua anatomia física e psicológica. Marcel Mauss fala-nos de um corpo, instrumento inato da espécie *Homo sapiens*, que é transformado em corpo-representação ou artefacto cultural (Alcântara, 2001).

[...] qual a ideia que se fará concretamente do Belo em si? Poder-se-á, em rigor, imaginar o que seria o modelo do corpo perfeito, qualquer coisa entre o Apolo Belvedere e algum Moisés Miguel-angelesco, a meio termo entre Praxíteles e Rafael. (Huisman, 1954, p21)

O desenho do corpo humano foi, e ainda o é, objeto de estudo dos artistas. Surgindo inicialmente pelas mãos dos Egípcios, com traços bem limitados e rígidos. Mas foi no Renascimento que a reprodução da figura humana adquiriu uma melhor notabilidade, baseando os seus conhecimentos na herança deixada pela Antiguidade Clássica. Neste período, o corpo humano foi extensamente estudado, chegando mesmo a atingir um nível quase científico, na medida em que os artistas desta época começaram a interessar-se pelo estudo do corpo dissecado para melhor entender as suas formas. Entre estes desenhos destacam-se os esboços de Leonardo da Vinci (Fig. 1) que se tornaram dos mais importantes estudos na construção da teoria das proporções, assim como Leon Alberti Battista e Albert Dürer que surgem também como dois grandes nomes no contexto do estudo das proporções humanas.

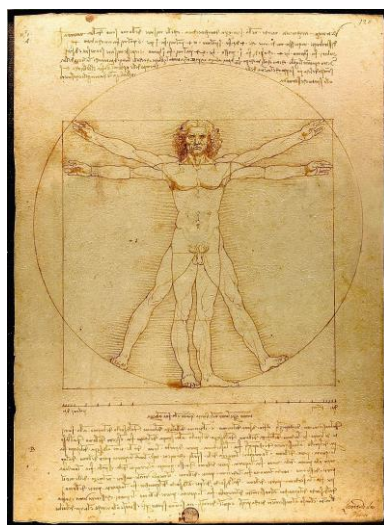


Fig. 1. Leonardo Da Vinci, O Homem de Vitruvius, 1490, Lápis e tinta sobre papel, 34x24cm | Gallerie dell'Accademia

Ao esboçar através da observação de um modelo, quem desenha sente curiosidade pelas distintas formas que o corpo nos exhibe, conforme as mais variadas posições que este possa assumir. Como consequência, algumas das representações do corpo humano pelo desenho tendem a procurar alcançar um determinado ideal de corpo belo tendo como referência os estereótipos e os modelos estandardizados daquilo que a sociedade do consumo desenfreado de imagens tende a identificar como beleza – ou o corpo anatomicamente perfeito – e que nos estabelece como norma nos dias que correm. Porém, aquilo que pode ser reconhecido como norma do corpo anatomicamente perfeito em cada momento histórico, tem sido alvo de permanente modificação. Ao contrário de outras épocas e sociedades, hoje, na cultura ocidental, tendemos a glorificar o corpo ‘plástico’, o corpo anatomicamente moldado pela cirurgia plástica e pelas indústrias da cosmética e do esteticismo, da saúde e do *fitness* e, enfim, do espetáculo de massas, que vendem e exploram o corpo (sobretudo o feminino) como objeto de *fetice* e produto de consumo imediato e descartável. Hoje comercializa-se a ideia de que o corpo perfeito, belo, é um bem acessível a todos e a qualquer um(a).

Desta forma, é importante referir que a figura humana foi sem dúvida, o tema mais apresentado na história da arte. Desde a pré-história que o homem vê no corpo humano um benefício de carácter tanto visual, como simbólico para alcançar a sua forma de expressão artística. A busca pela representação do corpo perfeito, embora com uma certa lealdade em relação ao natural, conduziu a que os artistas produzissem e instituíssem regras que auxiliassem a aproximação do corpo ideal à realidade, surgindo deste modo o cânone da proporção humana.

O corpo humano jamais poderá ser uma coisa entre outras coisas e, nesse sentido, a relação do homem com o seu corpo nunca será objetiva, mas carregada de valores. O corpo nunca é dado ao homem como mera anatomia: o corpo é a expressão dos valores sexuais, amorosos, estéticos, éticos, ligados bem de perto às características da civilização a que pertencemos. (Aranha; Martins, 1986, p. 349).

Essa relação corpo-homem, carregada de valores objetivos e subjetivos, é importante salientar que se sustenta nas relações culturais estabelecidas a partir dos condicionantes sob os quais o nosso modo de ver o mundo se baseia, apresentando-se sob uma infinidade de formas e características que são consequências da civilização a que fazemos parte, num determinado momento histórico.

2.2.1. Metamorfoses do Corpo feminino ao longo dos tempos

In a letter written in 1888, Rodin states:

As for beauty- 'Nature' is always beautiful. Beauty is character and expression, and there is nothing in nature that has more character or beauty than the human body. The body is above all, the mirror of the soul, and from the soul comes its greatest beauty. The truth is, we have conceived a false and conventional idea of Beauty, based on the necessities of our habits, our manners, our civilization. A man in high hat and frock coat, his legs encased in trousers; a woman squeezed and deformed in an absurd and senseless costume- these are hideous enough, because they are far removed from nature. But the naked form, whatever its defects, can never be ugly, for everything in it is logical and harmonious, or rather, everything harmonizes by reason of its eternal fitness... We need not create beauty ourselves, as people formerly thought. To let nature express throughout our hands or our lips whatever she has to say is the only thing we need strive for. There is beauty in everything that is. We only need to be earnest and honest, and beauty will reflect itself. When the artist softens the grimace of pain, the shapelessness of age, the hideous of perversion, disguising, tempering it to please an ignorant public, then he is creating ugliness, because he fears the truth" (Borgmeyer, 1915: p.204-205).

Umberto Eco no seu livro *História da Beleza* (2002) efetua um estudo histórico do conceito da beleza na cultura ocidental. Inicia na Grécia Antiga, passando por outros períodos até chegar à atualidade. Evidencia que a beleza jamais foi algo absoluto e estático, porém obteve diversas faces, de acordo com o período histórico e o país. Parte, também, do princípio de que a beleza depende da época e cultura, assim como compreende que diferentes modelos de beleza podem coexistir num mesmo período histórico. Segundo o ponto de vista do autor, a beleza não é uma característica do objeto, é algo subjetivo, competindo, ao espectador, procurar uma forma de contemplá-la. O corpo feminino deslumbrou artistas de todo o mundo e a variedade da sua representação não tem conta.

A primeira imagem do corpo feminino que se conhece foi encontrada às margens do rio Danúbio, no Vale Wachau, nordeste da Áustria, na vila de Willendorf. A pequena *Vênus de Willendorf* apresenta uma desproporcionalidade na sua forma, evidenciando os seios, o estômago, quadris e coxas, e dando pouca relevância aos seus braços e rosto. Contudo, percebe-se que esta obra de arte não é uma criação casual. Vê-se que foi cuidadosamente esculpida. Algum motivo levou aqueles homens, caçadores e coletores, a criá-la. O estilo foi encontrado em várias partes do mundo, desde as estepes russas até ao sudeste da Europa.

A pequena estátua de apenas 11 cm, reconhecida por muitos como símbolo de fertilidade é peça essencial na História da Arte e é considerada a mais importante obra do Museu de História Natural de Viena (Fig. 2).



Fig. 2. Vénus de Willendorf, XXX milénio a.C. | [Kunsthistorisches Museum](#), Viena

Em geral temos uma ideia estereotipada do mundo grego, nascida das idealizações que se foram fazendo do helenismo no período neoclássico [...] O ideal grego da perfeição era representado pela *kalokagathia*, termo que nasce da união de *kalos* (genericamente traduzido como «belo») e *agathos* (termo habitualmente traduzido por «bom», mas que cobre uma série completa de valores positivos). Observou-se que ser *kalos* e *agathos* definia genericamente a noção que, mais tarde, no mundo anglo-saxónico seria a definição aristocrática de gentleman, pessoa de aspecto digno, coragem, estilo, capacidades e louvadas virtudes desportivas, militares e morais. (Eco, 2007, p. 23)

A arte grega teve em conta o movimento orgânico e os acertos eurítmicos do corpo da mulher. Contudo, grande parte das obras Clássicas de que temos conhecimento e que são essencialmente estudadas, são esculturas (Fig. 3).



Fig. 3. Vénus do Milo, século II a.C. | Museu do Louvre, Paris

Por outro lado, a arte egípcia deixou-nos várias representações bidimensionais da figura feminina. Os artistas deste período preocuparam-se única e exclusivamente com as proporções objetivas, ignorando e evitando representar uma figura cujas partes apareçam alteradas pelas proporções técnicas (Fig.4).

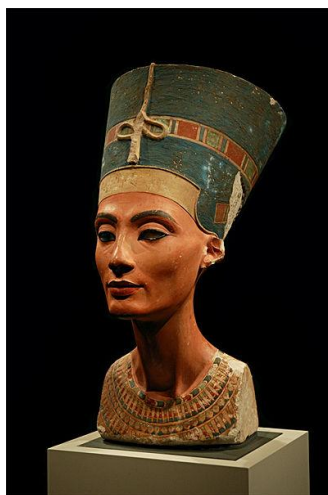


Fig. 4.Nefertiti, Império Novo. Sec. XIVC a.C. |
Agyptisches Museum und Papyrussammlung, Berlim

O sistema de proporções da figura feminina na arte Medieval, apesar de ter uma clara influência Clássica, era bastante idêntica à da arte Egípcia. As figuras representadas ostentavam um especto planificado e sem volume, as suas dimensões eram sempre objetivas, assim como seus movimentos mecanizados.

Na Idade Média madura, Tomás de Aquino recorda (mas retomando ideias que circulavam amplamente já antes dele) que para a Beleza são necessárias três coisas: a proporção, a integridade e a claritas, quer dizer, a clareza e a luminosidade. (Eco, 2002, p. 100).

Sob a influência da Igreja, foram abandonados os hábitos de higiene e saúde herdados dos gregos e romanos. Qualquer preocupação estética era vista como afronta às leis divinas. Nesta época, acreditava-se que a beleza era uma consequência da sua obediência, devoção, pureza e castidade, assim como a Virgem Maria (Fig.5).



Fig. 5. Senhora da Humildade, 1425-1430 | Uffizi, Florença

Em termos do estatuto sociocultural das mulheres, o período medieval ocidental foi um tanto ou quanto homogêneo, tanto do ponto de vista cronológico quanto geográfico. Seguindo a corrente principal da história, abrange os séculos supostamente menos rudes das cruzadas e catedrais, que indicam uma Idade Média mais moderna com o surgimento de monarquias feudais rumo ao Renascimento. Mas, é também possível enveredar pelas vias menos convencionais, mais interessantes do ponto de vista da história das mulheres, oferecidas por Friedrich Heer (1968) no seu livro, *O Mundo Medieval: A Europa de 110 a 1350*.

A Renascença compreende o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna. Neste período, aproximadamente de 1300 a 1650, há uma redescoberta das produções artísticas e intelectuais da Grécia e da Roma antiga. Foi neste período que o estudo da teoria das proporções foi levado ao extremo, tendo por esta uma devoção sem limites, abrangendo uma notoriedade anormal. Os valores humanistas regressaram, assim como a adoção de padrões de beleza da Antiguidade. As proporções descritas pelo arquiteto Marco Vitrúvio Pollio no período do Imperador Augusto vão explicar a concepção de beleza do Renascimento.

Ao corpo humano a natureza configurou de tal forma que rosto, do queixo até o alto da fronte e as raízes dos cabelos, constitui um décimo dele; similarmente a palma da mão, do punho até a extremidade do dedo médio, tem a mesma extensão; a cabeça, do queixo até a coroa, um oitavo; do alto do peito até a raiz dos cabelos, um sexto. Do meio do peito até a coroa, um quarto. Quanto à extensão do rosto, constitui um terço da parte que vai da ponta do queixo até a base das narinas; o nariz, da base até o fim, no meio das sobrancelhas, o mesmo tanto; deste ponto até a raiz dos cabelos, a fronte

constitui, do mesmo modo, um terço. O pé por sua vez, constitui um sexto da altura do corpo; o cúbito, um quarto; o peito, também um quarto. Os membros restantes têm, igualmente, suas medidas proporcionais; delas também se utilizando, os antigos pintores e escultores renomados alcançaram uma glória grandiosa e ilimitada[...] Assim o centro do corpo é, naturalmente, o umbigo. De fato, se colocar uma pessoa (deitada) de costas com as mãos e os pés estendidos e se estabelecer o centro do círculo em seu umbigo, traçando-se uma circunferência, ela tocará a linha dos dedos de ambas as mãos e dos pés. Assim como se traça a figura de um círculo no corpo, encontrar-se-á nele a forma de um quadrado. De fato, se se medir da planta dos pés ao alto da cabeça e se essa medida for aplicada às mãos estendidas, encontrar-se-á a mesma largura e a mesma altura, como as superfícies quadradas[...] (Vitruvius, 1899 apud Lichtenstein, 2004 p.19 e 20)

Considerados os herdeiros da Antiguidade, os renascentistas viam na teoria das proporções um fundamento ideal de Beleza, como um bem valioso ao seu pensamento artístico, pois estas satisfaziam as várias exigências da época por ser matemática e especulativa ao mesmo tempo.

Os artistas através da geometria desenvolveram esquemas que garantissem resultados mais claros, sendo, por isso, aceite como um apoio de importância na construção de uma ciência da representação. As pinturas tornaram-se mais sedutoras, com os corpos à mostra. Nos quadros, as mulheres exibiam os cabelos longos e formas avantajadas, enquanto os homens eram representados sem pelos e com músculos (Fig.6).



Fig. 6.Vénus de Urbino, 1538 | Uffizi, Florença

A mulher renascentista usa a arte da cosmética e dedica-se com particular atenção ao cabelo (é uma arte refinada sobretudo em Veneza), pintando-o de um louro que frequentemente tende para o vermelho. O seu corpo é feito para

ser exaltado pelos produtos da arte de ourives, que são, também eles, objectos criados segundo cânones de harmonia, proporção e decoro. O renascimento é um período de empreendimento e actividade para a mulher, que na sua vida de corte dita leis na moda, se adequa ao fausto imperante, mas não se esquece de cultivar a sua mente, participa activamente nas belas artes, tem capacidades discursivas, filosóficas e polémicas. (Eco, 2002, p. 196)

Nesta época há um regresso dos ideais de beleza greco-romanos adicionados à gordura, que era um indicativo de *status* social. Braços roliços, quadris largos e celulites eram sinais de volúpia e nobreza.

Ao mesmo tempo, contudo, assistimos ao surgimento, na mentalidade e na cultura renascentista, de forças centrífugas que impelem na direcção de uma Beleza inquieta e surpreendente. Trata-se de um movimento dinâmico que só para fins expositivos pode ser reduzido a categorias como Classicismo, Maneirismo, Barroco, Rococó. (Eco, 2002, p. 215)

O Maneirismo é um estilo pictórico que surge por volta de 1520 em Florença. O termo Maneirismo deriva da palavra italiana *maniera*, que confere um estilo pessoal, um modo de expressão particular do artista. Janson, no seu livro *Iniciação à história da arte* (1996), afirma que este movimento se assemelha com o equilíbrio e a harmonia das obras renascentistas. Neste movimento, a beleza não é só uma questão de forma física, é algo comportamental. Mover-se ou mesmo observar deveria ser revestido de graça e beleza. Destaque para os modos requintados e para as roupas e adornos (Fig.7). “Imitando aparentemente os modelos da Beleza clássica, os maneiristas dissolvem as suas regras.” (Eco, 2002, p. 220).



Fig. 7. Retrato de Lucrecia, 1540 | Uffizi, Florença

No decorrer do século XVI, o conceito de beleza estava relacionado às partes de cima do corpo. Segundo Vigarello:

[...] a natureza induz as mulheres e os homens a desvendar as partes altas e a esconder as partes baixas, porque as altas, como sede da beleza, devem ser vistas, o que não ocorre com as outras (Vigarello, 2006, p.63)

Desse modo, o rosto, os olhos, a delicadeza da pele e a regularidade dos traços eram os objetos primordiais de beleza no século XVI. A cultura do século XVI ultrapassa, portanto, o tema das fragilidades para transformar delicadeza e carícia em perfeição e beleza. Dessa forma, além da valorização do rosto feminino, da pele clara e macia, o corpo precisaria de ser transformado pelo uso de espartilhos, tornando-se marca também do século XVI. “O espartilho, torna-se o instrumento cotidiano da postura: da elegância e da manutenção” (Vigarello, 2006, p.63).

A passagem do maneirismo ao barroco não é tanto uma mudança de escola, quanto uma expressão desta dramatização da vida, intimamente conexas com a busca de novas expressões da Beleza: o assombroso, o surpreendente, o aparentemente desproporcionado. (Eco, 2002, p. 229)

Embora as mulheres desta época se tornassem mais livres, não podiam participar ativamente na vida política e comercial.

Mais importante do que uma descrição exacta da Beleza da mulher é a capacidade de exprimir a multiplicidade de pormenores e de relações do corpo da mulher, mesmo a partir daqueles aspectos que podem parecer totalmente insignificantes [...] uma multiplicidade de formas e de detalhes que enriquece. (Eco, 2002, p. 232)

A arte barroca estendeu-se por todo o século XVII e primeiras décadas do XVIII. A sua difusão abrangeu quase toda a Europa e a América Latina. Germinou e fortaleceu-se, nos princípios do século XVII, na Roma dos devotos à igreja e aos que nela mandavam. Mais do que um estilo determinado, era uma tendência comum a todos as artes. Espalhou-se a partir de Roma pelo resto da Europa e pelos países sob sua influência, conseguindo aliar-se à técnica avançada e ao grande porte da Renascença com a emoção, a intensidade e a dramaticidades do Maneirismo, fazendo do estilo barroco o mais suntuoso e ornamentado na história da arte.

Embora o termo Barroco seja às vezes associado ao sentido negativo de uma elaboração em demasia e de uma ostentação excessiva, o século XVII não só produziu génios excepcionais, como Rembrandt e Velásquez, mas também expandiu o papel da arte para a vida cotidiana (Fig.8).



Fig. 8. As meninas de Diego Velásquez, 1656 | Museu do Prado, Madrid

Enquanto os estilos abrangiam desde o realismo italiano ao exagero francês, o elemento comum era a sensibilidade e o absoluto domínio da luz para obter o máximo impacto emocional. As obras barrocas romperam o equilíbrio entre o sentimento e a razão ou entre a arte e a ciência, que os artistas renascentistas procuraram realizar de forma muito consciente; na arte barroca predominam as emoções e não o racionalismo da arte renascentista.

Mas não é por isso que a Beleza barroca é amoral ou imoral; muito pelo contrário: a profunda eticidade desta Beleza não está tanto na adesão aos cânones rígidos da autoridade política e religiosa que o Barroco exprime, quanto ao carácter de totalidade da criação artística. (Eco, 2002, p. 234)

Época de conflitos espirituais e religiosos que traduz a tentativa angustiante de conciliar forças antagónicas: o Bem e o Mal, Deus e Diabo, Céu e Terra, Pureza e Pecado, Alegria e Tristeza, Paganismo e Cristianismo, Espírito e Matéria.

Poríamos dizer que em Setecentos, a persistência da Beleza barroca encontra a sua razão de ser no gosto aristocrático do abandono à doçura do viver, enquanto o severo rigor neoclássico se consagra ao culto da razão, da disciplina e do calculismo típico da burguesia em ascensão. (Idem, p. 239)

Esta corrente artística é germinada no contexto das transformações surgidas no séc. XVII, e até meados do séc. XIX, acompanhando o final da Idade Moderna e o início da Época Contemporânea, surgindo como uma rejeição ao Rococó e ao Barroco tardio. O retorno ao mundo clássico era uma disposição historicista, compreendida como uma expressão de cópia e fiel reprodução, uma recriação orientada pela razão e fundamentada no conhecimento científico, de modo a

construir uma arte ideal. Os pintores neoclássicos, Jacques-Louis David (Fig.9) e Jean-Auguste Dominique Ingres adotaram formas racionais onde a austeridade, a simplicidade e o geometrismo foram as notas mais dominantes. A estética das suas obras é naturalista, imitando a vida e a natureza, definida pela concepção da realidade, pela adaptação e reprodução de modelos absolutos e perfeitos.

Na concepção neoclássica, como, aliás, noutras épocas, a beleza é vista como uma qualidade do objecto que percebemos como belo e, por isso, recorre-se a definições clássicas como «unidade na variedade» ou, então, «proporção» e «harmonia» [...] é em Setecentos que os direitos do sujeito começam a definir plenamente a experiência do belo. (Eco, 2002, p. 275)



Fig. 9. Retrato do Casal Lavoisier, 1788 | Nova Iorque, The Metropolitan Museum of Art

Em termos gerais, verificam-se vários princípios de beleza romântica até o final do século XVIII, existindo uma valorização da silhueta aristocrática, uma visão diferenciada do corpo delimitado, de uma cintura apertada, e da busca pela individualização.

«Romantismo» é um termo que não designa tanto um período histórico ou um movimento artístico preciso, mas antes um conjunto de caracteres de atitudes e de sentimentos, cujas peculiaridades residem na sua natureza específica e, sobretudo, nas suas relações originais. (Eco, 2002, p. 275)

Este movimento artístico, político e filosófico referente às últimas décadas do século XVIII na Europa, caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo e procurou um nacionalismo que viria a solidificar os estados nacionais na Europa.

A Beleza romântica herda do romance sentimental o realismo da paixão e experimenta no seu interior a relação do indivíduo com o destino que caracteriza o herói romântico [...] para os românticos a história é objecto do máximo respeito, mas não é objecto de veneração: a idade clássica não conte canones absolutos que a modernidade deva respeitar. (Idem, p. 309)

Um estilo que funde características contrárias: ingénuo e fatal, selvagem e sofisticado, harmonioso e assimétrico, valoriza as forças criativas do indivíduo e da imaginação popular. Opõe-se à arte equilibrada dos clássicos e baseia-se na inspiração fugaz dos momentos fortes da vida subjetiva: fé, sonho, paixão, intuição, saudade, sentimento da natureza e força das lendas nacionais (Fig.10).



Fig. 10.O último adeus de Romeu e Julieta, 1833 de Francesco Hayez | Milão

No início do século XIX, dá-se mais atenção às formas do corpo, ao olhar, ao sorriso com ar de liberdade. O reflexo dessa nova atitude representa grandes mudanças no que toca à mulher nesse século. Conforme nos diz o autor do livro *História da Beleza* (2006, p.124), as mulheres após as lutas pela liberdade, desafiam “conveniências e preconceitos”.

[...] durante os últimos brilhos da Belle Époque, as moças se inspiravam em fotografias das damas da aristocracia penteadas e vestidas segundo a última moda: o must era uma cintura fina e uma silhueta em S obtidas à custa do uso sufocante de um espartilho rígido de barbatanas de baleia, uma maquiagem natural, um pescoço comprido e um amplo chapéu plantado em equilíbrio precário sobre as armações de cabelos postiços. Isto evidentemente impedia que as mulheres fizessem longos trajetos e trabalhos domésticos, pois esse estilo exigia uma silhueta, certamente graciosa, mas imóvel e complicada (Faux, 2000, p.11).

Somente no século XX, através das mudanças culturais, as mulheres conseguiram conquistar mais emancipação e independência, sendo essa uma importante vitória para a classe. Os espartilhos foram extintos e os sutiãs passaram a ser usados. O corpo (e, por conseguinte, também o próprio gesto de o cobrir ou desvendar) sempre foi o espelho dos ideais estéticos, éticos e políticos de uma determinada sociedade. Na época em foco, começam os regimes, os exercícios físicos, o avanço da magreza e o reflexo da balança. A ditadura do peso entra em cena no fim do século XIX e torna-se mais forte no século XX, especialmente, após a popularização de concursos de beleza, e as medidas ideais das estrelas de cinema que se tornaram-se uma grande diversidade.

O Cinema, com sua explosão de imagens, sua extrema reprodutibilidade além dos continentes, aguça mais ainda esses critérios entre as guerras, sempre aumentando sua difusão: sinais físicos do ar livre, vigilância redobrada da silhueta, precisão da maquiagem ou da tez, celebração de corpos delicados e bronzeados. (Vigarello 2006, p.157)

Entre os anos 40 e 50, os corpos voluptuosos marcaram todo o imaginário coletivo quanto ao corpo idealmente feminino, tendo como referência principal, atores e atrizes que brilhavam em Hollywood. Os astros de Hollywood, como Marilyn Monroe (Fig.11), tornaram-se uma das principais referências para instituir padrões de beleza feminina que chamavam atenção pela sua sensualidade e erotismo, com quadris largos e seios fartos acentuados pela mais recente invenção da engenharia da intimidade feminina: os sutiãs com enchimento.



Fig. 11. Marilyn Monroe, no filme *O Pecado Mora ao Lado*, 1954 | Nova Iorque |

Published by Corpus Christi Caller-Times-photo from Associated Press

Por outro lado, esta nova concepção de beleza sinaliza uma importante conquista política: a crescente autonomia da mulher em relação ao homem e às convenções sociais que a condenavam ao tradicional papel de esposa e mãe. Desse modo, a beleza, mais liberta de constrangimentos sociais e económicos, impulsionada pela dinâmica da igualdade, virou competição, tornou-se uma beleza moderna, marcada pela influência das estrelas de cinema (o modelo preferido pelas mulheres), pois, com estilos próprios, as artistas e celebridades do *showbizz* conseguiam representar e dar voz a mulheres de todas as gerações. Além disso:

À radicalidade da mídia correspondeu a da nova tendência: vestidos e cabelos curtos, maquiagem exagerada, trajes desportivos. O corte curto e redondo, os olhos delineados com lápis, uma silhueta fina e livre do espartilho, o batom escuro de atrizes como Louise Brooks ou Glória Swanson influenciaram toda uma geração de mulheres, para quem era impossível aspirar à modernidade sem cortar os cabelos” (Faux, 2000, p.12)

No decorrer do século XX, além de encarnarem o padrão cultural do corpo livre e emancipado de espartilhos e convenções, as mulheres queriam enaltecer a personalidade, a atitude, o estilo de vida e a autenticidade. Ao mesmo tempo, o centro das suas atenções virava-se para um objetivo concreto: parecer mais jovem. Nos anos 60 o corpo magro passa também a ser valorizado e fortemente influenciado pela cultura de massas e pelos meios de comunicação audiovisuais (então em rápida ascensão e democratização), onde as modelos de capa de revista e *passerelle* transmitem uma imagem de poder, fama e sucesso (Fig.12).



Fig. 12. Lesley Lawson, conhecida por Twiggy, 1970 | Vogue Magazine

Na década de 1980, a chegada definitiva da mulher ao mercado de trabalho é marcada pela supervalorização da aparência bem cuidada, para a qual se tornam obrigatórias a dieta alimentar e as horas passadas no ginásio, como critérios para se ter um corpo magro e musculado. Ao mesmo tempo, o excesso de peso feminino passou a ser associado à passividade física e intelectual, e à necessidade de cuidados médicos e cosméticos especializados. Conhecida como a época das supermodelos ou *top models* e do culto do corpo musculoso dos homens. Nos anos 1980 e 1990, modelos altas e magras, mas curvilíneas, eram consideradas as mulheres mais bonitas e com os corpos mais desejados da época. Linda Evangelista (Fig.13) e Cindy Crawford (Fig.14) são dois grandes ícones desse período.

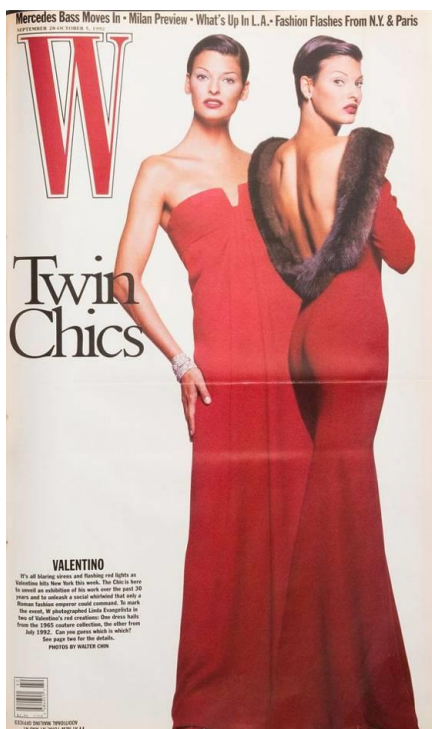


Fig. 13. Linda Evangelista, 1965 | Capa da Revista W magazine, 1992

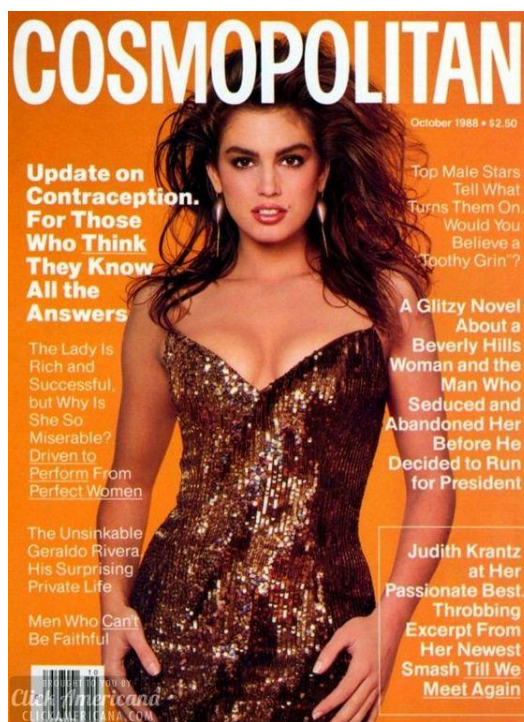


Fig. 14. Cindy Crawford, 1966 | Capa da Revista Cosmopolitan, 1988

Na busca do corpo esbelto, a mulher foi experimentando o uso de produtos cosméticos e tratamentos estéticos.

Nasce uma era em que convergem o sentimento de poder dominar a aparência e o poder de transformá-la em sinal marcante do si individualizado” (Vigarello, 2006, p.181)

Na contemporaneidade, os rituais para atingir o padrão de beleza têm um preço acessível a todas as imaginações e bolsas, sem limites ou distinção entre os sexos. Conforme argumenta Faux, na época da beleza pela internet, da corrida para os Spas e clínicas de cirurgia plástica, da prática excessiva de desporto, das massagens e das vendas de cosméticos e fármacos para emagrecimento súbito, tudo isso parece divertido e normal.

Nesse meio tempo, bocas e seios diminuem, as estrelas confessam cada vez mais seus liftings e suas injeções de colágeno. O peeling, o alisamento ou o feeling tornam-se quase produtos para o conforto da pele. Os filósofos se debruçam sobre o fenómeno e falam do dever de ser jovem. Os médicos dizem que suas pacientes querem aparentar a idade que sentem ter. E todos se perguntam se o terceiro milênio será o da juventude eterna (Faux, 2000, p.220).

Em suma, é possível dizer-se que a beleza é uma questão histórica, começando pela unidade e regularidade dos traços, do século XVI, aos jogos e artifícios individuais de beleza realçada no século XVIII, encaminhando-se ao alinhamento do corpo, no século XIX, e ao emagrecimento dos quadris do século XX. Todos estes aspetos fazem parte das vivências estéticas, levando a acreditar que a beleza reside nos seres humanos, em particular, nos seres de condição feminina. Portanto, falar sobre a beleza ao longo dos séculos, é falar essencialmente de um problema de género (um problema político, portanto).

A qualidade chamada beleza existe de forma objetiva e universal. As mulheres devem querer encarná-la [...]. Encarnar a beleza é uma obrigação [...], situação essa necessária e natural por ser biológica, sexual e evolutiva [...]. A beleza da mulher tem relação com sua fertilidade; e, como esse sistema se baseia na seleção sexual, ele é inevitável e imutável (Wolf, 1992, p.14-15).

O corpo, independentemente da beleza, é o património natural do ser humano. Como nos dizia o pensador José Carlos Rodrigues, as sociedades humanas agem sobre o corpo através de regras de etiquetas, sanções e proibições, de prémios e castigos, de leis e penas e tudo isso se reflete na forma de andar, sentar, dormir, amar, de se alimentar. Nesse sentido, o corpo é uma encruzilhada de acontecimentos culturais e sociais, animais e psíquicos, uma confluência de fenómenos, uma rede de emoções, uma teia de movimentos, um programa inesgotável de gestos.

2.2.2.Sobre o Desenho da figura humana: sua evolução e técnicas

O corpo humano foi, e ainda o é, objeto de estudo por parte dos artistas. Os Egípcios são conhecidos como os primeiros a instituírem um sistema que define as proporções humanas, porém as representações que fizeram do homem foram deveras limitadas, progressivamente, a representação do homem foi ganhando um maior realismo e liberdade, relativamente às posições e aos movimentos, e foi no Renascimento que ganhou uma maior notoriedade, baseando os seus conhecimentos na herança deixada pela Antiguidade Clássica.

A Anatomia estudada pelos médicos pouco ou quase nada interessou aos artistas, a não ser quando influenciava ou modificava a forma exterior do corpo humano. Porém, não podemos esquecer que esta precedeu outras anatomias, e foi a partir desta que os artistas da Antiguidade se basearam. Neste período, o corpo humano foi extensamente estudado, chegando a abranger um nível quase científico, na medida em que os artistas desta época interessaram-se pelo estudo do corpo dissecado para melhor entender as suas formas, destacando-se assim os desenhos de Leonardo da Vinci que resultaram num grande e valioso passo na construção da teoria das proporções, assim como Leon Alberti Battista e de Albert Dürer.

O corpo humano quando desenhado deixa de ser uma estrutura anatómica e passa a figura. Existem, porém, métodos que auxiliam no momento de representar a partir de um modelo, de modo a tornar mais fácil e eficaz a técnica de desenhar a partir do natural.

Ao desenhar, o artista tem consciência do que cada elemento determina, o que faz com que se encontre num processo de escolha constante entre ser fiel àquilo que vê e o que compreende ou reconhece de imagens anteriormente retidas de um modelo/objecto semelhante, de modo a adequa-la melhor à sua representação. Este pensamento tem marcado a teoria do desenho nos últimos séculos. (Molina, 1995, p.56)

Apesar de o corpo humano ser dotado de uma complexidade de formas, a sua representação é aquela que é possivelmente a mais pensada, pelo facto de ser um tema familiar a qualquer observador, temos a propensão de observa-lo de uma forma pessoal, fundamentados pela nossa experiência. A incessante procura e fascínio pela representação do corpo humano reflete-se na constante criação de métodos e processos para garantir o seu sucesso.

O desenho é formado por um conjunto de pontos linhas e formas realizadas

sobre uma superfície, onde o artista, através destes elementos, transporta a visão que tem da realidade (ou de uma ideia que tenha em mente) para a representação desta. Neste sentido, desenhar significa essencialmente “representar”, ou seja, tornar presente, visível, qualquer coisa de que trata o desenho. (Molina, 1995, p.49)

A aptidão de representar corretamente a figura humana é conseguida através da prática constante do desenho feito a partir da observação de um modelo. Para qualquer artista, principalmente numa fase inicial, a preparação e a constante prática do desenho são fatores fundamentais, tanto para o desenvolvimento das suas capacidades técnicas, como para a descoberta da sua própria linguagem.

Para além de representar aquilo a que se refere, o desenho acaba também por determinar a posição de quem o realiza, apreendido através dos valores que o compõe, como a linha, a composição, o claro-escuro e a perspectiva. (Idem, 1995, p. 170)

Foi no Renascimento que o artista adquiriu uma nova atitude, que o forçava a estar diante de um protótipo natural, pois era na natureza que residia a sua orientação. O ideal de reprodução foi bastante privilegiado neste período, sendo este elementar para garantir o êxito das obras, pois assim como Leonardo defendia, “a Arte é a imitação da Natureza” (Climent, 2007, p.158). Acerca da representação do corpo, Leonardo da Vinci declarava que se devia ter primeiro em conta a configuração estrutural do corpo humano, ou seja, a sua anatomia ou estrutura; de seguida a atitude do corpo em repouso ou em movimento, e dentro do movimento, as simples mudanças de atitude, isto é, os movimentos de translação e os de esforço.

A empatia que o artista tem em relação ao objeto que representa, faz com que o resultado da obra tenha sempre um cunho pessoal. Sendo o corpo humano um *objeto* mais complicado e relacionável com qualquer artista, este é provido de uma grande carga de referências tanto visuais como sensoriais, que podem variar consoante a posição do corpo, o ambiente envolvente e a sua composição, com o estado físico e psicológico do modelo e essencialmente o próprio estado de espírito do artista.

O artista para além de ter as capacidades técnicas demonstradas para o desenho, a representação da figura humana exige um delimitado conhecimento anatómico, assim como das proporções do corpo. Um bom conhecimento dessas formas ajudará o artista a orientar-se para a realização de um desenho onde a composição formal do corpo faça sentido e esteja relativamente articulada. Como

defendia Cézanne a construção de objetos no desenho implica que devemos iniciar por tentar encontrar os volumes geométricos básicos que explicam todas as formas. Por norma, é fácil reduzir uma árvore a uma superfície piramidal ou um cigarro a um cilindro, mas quando se trata da figura humana tem-se dificuldade em minorar as formas gerais ou reduzi-la a sólidos geométricos. Isto, porque a representação realista do corpo humano não se adequa facilmente a abstrações ou generalizações, sob pena de se perderem todas as subtilezas, particularidades e singularidades que configuram e caracterizam a pessoa representada nos traços da sua humanidade específica.

Desenhar figuras humanas é uma forma de capturá-las, de fixá-las a um pedaço de papel, evitando que elas se percam como um pensamento efêmero. (Boerboom & Proetel, 2016, p. 7)

O Desenho está presente nas mais diversas sociedades e independente de religião, cultura ou condição social, ele transmite conhecimentos. Através dele o homem marcou a sua história distinguindo-se no tempo, eternizando-se, transmitindo os seus hábitos e costumes para gerações futuras. Através do Desenho, a memória de um povo torna-se mais clara de ser transmitida às gerações posteriores, através dele, a transmissão do conhecimento, dos pensamentos e das ideias torna-se mais clara e mais compreensível. Como afirma Vasari no seu livro *O mito da pintura* (1966-1987) o desenho é uma expressão sensível da ideia, fonte da criação pictórica, concede à pintura a dignidade de uma atividade intelectual. Ele afirmava que todas as artes visuais assim como a arquitetura, a escultura e a pintura procedem do Desenho que é oriundo do intelecto, do qual se extrai um juízo universal. O juízo universal assemelha-se à ideia de todas as coisas da natureza, seja um corpo humano, um animal ou uma planta, percebe-se a relação que o todo mantém com as partes e vice-versa. Dessa percepção surge um conceito, um juízo que se forma na mente e cuja expressão manual se denomina Desenho.

Panofsky em *El Significado en las Artes Visuales* (1983), afirma que através dos esboços de Da Vinci, a investigação meticulosa da anatomia humana tornou-se algo convencional, de tal modo que foram desenvolvidos modos e técnicas para melhor representá-la. Este, ao invés de apenas apurar o método de medidas, trabalhou no sentido de ampliar o campo de observação, trabalhando sobre as proporções humanas. Influenciado pelo modelo de Vitruvius, recorreu a este com frequência, contrastando com os outros teóricos italianos em relação ao método das

frações comuns, e não rejeita por completo a divisão bizantina do corpo em 9 ou 10 cabeças, afirmando muitas vezes que a distancia xy é igual a distância vz.

Albrecht Durer, teórico alemão de origem italiana, com formação nos ateliers tardio-medievais, foi ainda mais longe no estudo das distintas proporções entre os diferentes sujeitos, de forma meticulosa e detalhada, através de um sistema planimétrico de superfície, cujo objetivo era determinar a posição, o movimento, os contornos e as proporções. Contudo, seguindo a influência de Leonardo direcionou-se no sentido de uma ciência unicamente antropométrica, de grande carácter instrutivo. Mais tarde, no século XX, Corbusier recuperou a questão da geometria na representação da proporção humana, que Leonardo da Vinci estudou e procurou no seu modelo de Vitrúvio, onde o homem se encontra inserido dentro de duas figuras geométricas, representando o *homo bene figuratus*, relacionando as proporções do corpo humano com as duas figuras principais (o quadrado equilátero e a circular, sendo esta última considerada símbolo geométrico da perfeição). Este é, provavelmente, o desenho mais conhecido de Leonardo, e que até hoje é válido como regra para a representação de uma figura humana proporcional.

Corbusier defendia que não seria imaginável um sistema de proporções em que não fosse compreendida a geometria e a teoria dos números. Porém, o artista não deve ver na matemática mais do que um instrumento que nos permite compreender melhor o mundo das formas com racionalidade analítica, que juntamente com a nossa sensibilidade, nos ajude a entrar em conexão com a própria natureza. Climent no seu livro *Las Proporciones Humanas y los Cánones* (2007), diz mesmo que tendo como base a grande variação que o cânone de proporções teve ao longo da história, atualmente concluiu-se que os artistas do nosso tempo devem ter em conta na conceção de uma figura vários parâmetros: a altura total do corpo deve ter uma medida de 7 cabeças e meia; se dividirmos em 4 partes iguais, o primeiro quarto vai desde a parte mais alta da cabeça até a linha dos mamilos, a segunda vai desta até a linha da anca, situada ligeiramente acima do triângulo da púbis (encontrando-se nesse ponto, a linha que divide a metade do corpo), a terceira vai até à linha do joelho, e a última até à base dos pés; se abrirmos os braços e esticarmos os dedos, teremos um tamanho equivalente à altura total do corpo. O umbigo pode ser tomado como o ponto médio de todo o corpo, pois ao traçar sobre este uma linha horizontal e outra vertical, teremos os corpos divididos à sua metade nas duas direcções. (Fig.15 e 16)

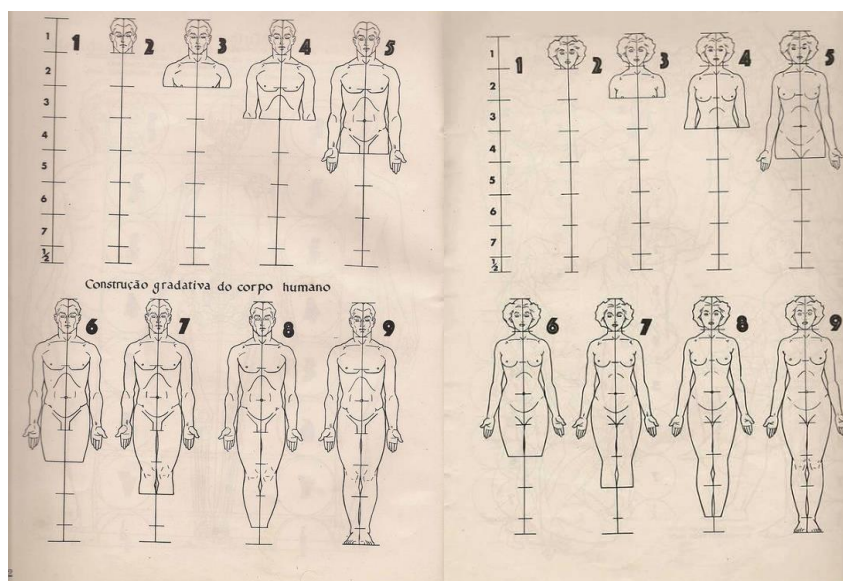


Fig. 15. Sistema de proporções relativamente à Figura Masculina e Feminina

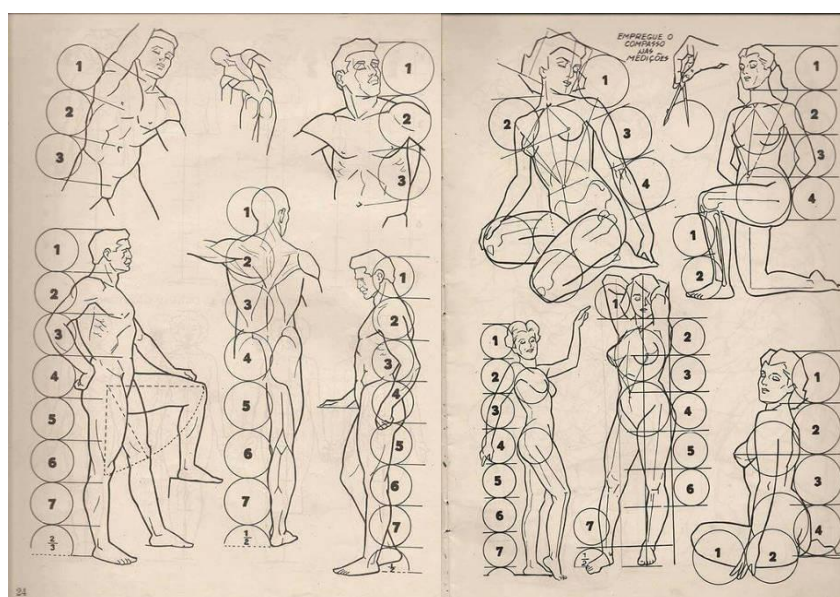


Fig. 16. Sistema de proporções em movimento relativamente à Figura Masculina e Feminina

Em relação à simetria da face, para a reprodução de um retrato, o artista pode fazer duas divisões diferentes: Divisão em duas partes, onde a linha média se encontra na linha dos olhos, se medida desde o topo do crânio até ao queixo; ou divisão da face em 3 andares iguais, sendo o primeiro a medida do queixo até a ponta do nariz, o segundo da ponta do nariz até a linha dos olhos, e o terceiro da linha dos olhos até o fim da testa no início da raiz do cabelo. (Fig. 17) Estas regras são apenas

uma medida global que não se aplica de forma exata a todos as pessoas, auxiliando o artista numa representação credível da sua figura.

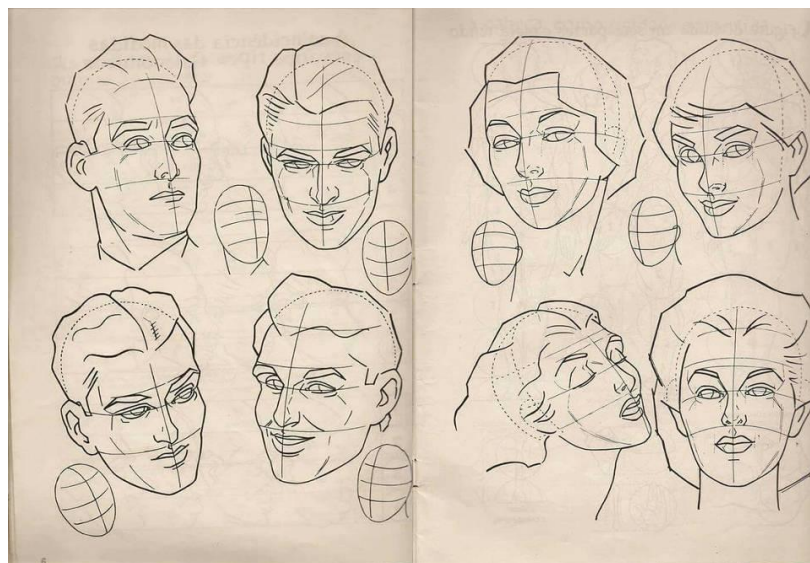


Fig. 17. Sistema de proporções relativamente à Face Masculina e Face Feminina

Para perceber o corpo humano na sua totalidade, é necessário entender primeiro a sua estrutura e composição interna. Aprendendo as suas partes e a maneira como estas se articulam e se compõem entre si, torna-se possível uma representação consistente do corpo humano. Sabemos que o corpo é composto por 206 ossos e mais de 600 músculos, porém a estrutura óssea é tratada de forma generalizada, dando expressão apenas às formas de interesse para o desenho.

Os pintores devem conhecer os ossos que sustentam a carne que os recobre e as juntas pelas quais os membros se retorcem, estendem e dobram. (Vinci, 1947, p.98)

Estes ideais foram conhecidos ao longo da história da arte como Cânones de Proporções, o seu conhecimento e utilização não tem de ser rigorosamente levado a cabo numa representação artística, o artista deve apenas servir-se destes como uma orientação para uma representação mais realista e fiel à natureza, o bom conhecimento das proporções irá ajudar a ter noção se a composição da figura estará proporcional.

3.Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A educação tem a obrigação de preparar o indivíduo para ser um cidadão do mundo global. Neste sentido, todo o processo educativo é compreendido como o meio através do qual se promove a formação do homem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e o desenvolvimento de competências que auxiliam na clarificação e atribuição de sentido à complexidade da verdade global. O reconhecimento da necessidade e da importância desta responsabilidade torna ainda mais inadiável que o processo educativo promova o desenvolvimento do ser humano como ser consciente, autónomo, crítico e reflexivo.

Educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil. Sabem-no os pais, os professores [...] Fala-se, por isso, de uma grande *emergência educativa*. E mais: na raiz da crise da educação encontra-se, de facto, uma grande crise de confiança na vida. (Benedictus PP. XVI, 2008)

3.1.Um olhar sobre a sociedade atual como futuro professor

A escola tal como a conhecemos nasce com a Era Moderna, estando ligada à racionalidade, aos ideais liberais (liberdade, igualdade, fraternidade e prosperidade) e, portanto, à emergência do Estado Moderno, estando relacionada à ideia da possibilidade de mudança e de transformação do indivíduo e da sociedade. Como nos escreve João Barroso em *Os Liceus: organização pedagógica e administração* (1995), a conceção de um sistema público e formal de educação visa, desde o séc. XVIII a socialização dos jovens, a inculturação das normas culturais vigentes ou desejáveis, para uma manutenção da ordem social e para a promoção do desenvolvimento económico.

O século XXI deixa claro que os progressos científicos, tecnológicos e económicos ocorridos, relacionados a diferentes aspetos da globalização, provocaram mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais. Como nos escreve João Paiva no seu livro *O Fascínio de ser professor*:

[...] alguns currículos antigos baseavam-se essencialmente em conceitos muitas vezes sem qualquer contextualização no universo do aprendiz. É não só legítima, como funcional, a inflexão de estilo para uma maior adaptação do que é académico ao que é da vida, na linha de uma educação global e de cidadania (Paiva, 2007. p.29)

Piaget terá ajudado a vincar as fases diferenciadas pelas quais cada aluno, a

seu ritmo, tem de passar para aprender. Cada aluno é único e irrepetível e não há lugar para a industrialização do ensino [...] (Paiva, 2007, p.70).

Para Piaget, o conhecimento não é algo acabado e estável, mas está em constante transformação quer pelo sujeito, quer por meio da sua ação, construindo conhecimentos indispensáveis para a sua adaptação ao meio. Atualmente, a escola depara-se com uma realidade plural. A democratização do ensino contém a maior multiplicidade de valores culturais, humanos, éticos, morais e religiosos, desde sempre. O Estado mantém-se ciente de que a escola é um forte veículo para a construção da sociedade de amanhã.

Respeitando a desigualdade e a personalidade individual de cada aluno, o sistema de ensino procura a formação do carácter, incitar a cidadania, prepará-lo para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, morais, cívicos e estéticos, contribuindo assim para a plena realização da sua personalidade.

Nas últimas duas décadas muitas transformações ocorreram no panorama da educação e na profissão do professor. Essas concepções estão relacionadas com perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores, que deixa clara a ramificação entre o trabalho docente em relação às atividades de pesquisa. A imagem do professor passa por modificações significativas no passar do tempo e isso faz com que este redefina o seu papel e a sua função de acordo com as mudanças que modificam as relações do seu trabalho.

[...] a identidade profissional do professor constrói-se a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (Pimenta, 2002, p.07)

O professor do presente não pode ser apenas alguém que emprega conhecimentos concebidos por outrem, mas ser alguém que adota a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que é capaz de estruturar e orientar a sua prática, selecionando determinados conteúdos, dando prioridade a certas atividades e aprimorando a competência de aprender a decifrar várias linguagens. Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, gerar oportunidades para ampliar o conhecimento e aumentar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno. Será esta educação para a liberdade o que torna

um professor, bom professor? Não existem limites para o ser humano a não ser aqueles que ele imponha a si mesmo.

Qualquer pessoa que pratique por dia 10.000 horas qualquer atividade, torna-se excepcional nela. Uma média de 3 horas ao dia por 10 anos. Qualquer pessoa que praticasse ministrar 6 aulas por dia, em 5 anos seria uma excelente professora. (Gladwell, 2011, p.09)

Segundo este autor algumas profissões exigem mais especificidades que são essenciais, que para outras não o seriam. Mostra que ninguém se faz sozinho. Todos os que se destacam por uma atuação fenomenal são, invariavelmente, pessoas que se beneficiaram de oportunidades incríveis, vantagens ocultas e heranças culturais. Tiveram a oportunidade de aprender, trabalhar duro e interagir com o mundo de uma forma singular.

Não nascemos predestinados a fazer uma única coisa, somos educados e estimulados a desenvolver as características que nos definem. O docente é um elemento-chave para o progresso cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo da disciplina, é responsável por acompanhar, orientar, estimular e incitar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver métodos reflexivos. Como nos escreve Fontana no seu livro *Psicologia para Professores*:

Uma das investigações mais extensas sobre a personalidade do professor e sua relação com a eficácia dele, foi realizada, há alguns anos, por Ryans⁵ (1960), nos EUA [...] e descobriu que o professor bem sucedido tende a ser caloroso, compreensivo, amigável, responsável, sistemático, criativo e entusiástico [...] mas que a importância dessas qualidades parece decrescer com a idade dos alunos. (Fontana, 1991, p.463)

Por outro lado

As pesquisas também indicam (p.ex., a discussão de Bennett sobre os estilos do professor, 1976⁶) que é mais provável que os professores bem sucedidos preparem melhor suas aulas, gastem mais tempo com atividades fora da escola e mostrem mais interesse por seus alunos como indivíduos do que os malsucedidos. (Fontana, 1991, p.464)

A identidade de um professor não pode ser considerada um dado inalterável, nem externo que possa ser adquirido, mas é todo um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, surge num

⁵ Ryans (1960) elaborou uma Escala de Classificação das Características do Professor. Pode ler-se mais sobre essa escala e suas descobertas no livro de Fontana (1985) *Teaching and Personality*. Oxford: Basil Blackwell.

⁶ Bennett descobriu que, quando utilizava, como sua variável, esforços realmente criativos (como redações criativas), no lugar de testes de pensamento divergente, os resultados não diferiam de maneira significativa entre as escolas primárias formais e informais. (Fontana, 1991, p.159)

determinado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legitimidade.

Numa época em que o debate sobre métodos de ensino formais e informais e suas respectivas influências sobre a aprendizagem dos alunos ainda não foi resolvido, tal exercício é particularmente relevante. Em geral, os métodos formais implicam em dar ênfase à disciplina a ser ensinada, com a tarefa do professor sendo a de iniciar as crianças nos aspectos da disciplina considerados essenciais, enquanto os métodos informais implicam em dar ênfase às crianças, com a tarefa do professor sendo a de identificar as necessidades delas e tornar disponíveis experiências de aprendizagem apropriadas a essas necessidades. Os métodos formais normalmente envolvem um nível relativamente alto de fala do professor e de trabalho individual por parte dos alunos, enquanto os métodos informais baseiam-se mais em projetos e trabalhos em grupo e dão à criança maiores oportunidades de escolha e responsabilidade. [...] os professores podem ser não diretivos, e podem ser bons locutores e bons ouvintes, quaisquer que sejam os métodos utilizados. (Fontana, 1991, pp.468 - 470)

Hoje em dia, a função do docente/professor é dificultada pelas exigências de uma sociedade que perde valores familiares. O docente tem uma diversidade de funções e inúmeras vezes, pela urgência de resposta a situações que não podem nem devem ignorar-se, é também um responsável educativo.

Na análise que faz no seu livro *Ser Professor: um ofício em vias de extinção* (2000), Luiza Cortesão menciona os que são, apenas e só, um instrumento de propagação social e adotam uma prática de “educação bancária” (Paulo Freire), vendo no aluno apenas alguém que nada sabe, e onde transmitem todo o seu conhecimento (professor detentor absoluto do saber); aqueles que se limitam a ser “tradutores” do conhecimento produzido por outros (Bernstein), e mais não fazem do que transpô-lo, de uma forma simplificada, no contexto pedagógico; os que ensinam um “ofício de investigador” e atuam como treinadores de atletas de alta competição (Bourdieu), e os que desenvolvem uma ação que se aproxima da de um “investigador-ator crítico”, capazes de construir conhecimento sobre os seus alunos (conhecê-los sob uma perspectiva socio antropológica) e de o adequar para utilização destes e com estes (diferenciação pedagógica). Para esta pensadora do que se entende e apesar de todo o desenvolvimento tecnológico que nos invade, não existe ainda uma “máquina de ensinar” capaz de recuperar, com eficiência, um papel que nos pertence. (Cortesão, 2000, pp 9-10)

Nóvoa (1992) também defende que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra a transformação das práticas

pedagógicas na sala de aula. O autor explica, que o estímulo da formação de professores,

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 apud Nóvoa, 1992, p.29)

O ofício docente é uma das profissões que mais tem recebido pedidos para se manter atualizada, qualificada, em prol da realidade social. Para isso, o investimento no prosseguimento dos estudos dos professores, na perspetiva do desenvolvimento profissional, tem sido inquestionável e inevitável. Com o investimento em formação contínua, espera-se que a prática pedagógica seja transformada urgentemente, face a diversas críticas quanto à qualidade do ensino oferecido pela escola e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos (comuns ou não) no processo educativo.

No pensamento pedagógico contemporâneo de Luiza Cortesão⁷ (2000) existe a tentativa de respostas para as questões, sobre *a morte do professor* na sociedade contemporânea. A autora constrói uma tipologia dos comportamentos docentes possíveis, deles destacando, os que estão verdadeiramente ameaçados de extinção pelos modernos meios que a tecnologia tem à disposição da comunidade de informação.

Para Nóvoa (1992), a formação quase nunca nos leva, diretamente, à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato, se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação interveniente das realidades educacionais. Este autor afirma (2006) que o dilema, entre outros conceitos, são decisões que só se conseguem ponderar através do conhecimento e através dos valores. Pautado nessa afirmativa, cabe ao professor reestruturar o seu trabalho, perante as expectativas e pressões da condição social contemporânea, que solicita a qualidade do ensino oferecido, enfrentando os dilemas com os quais o trabalho docente se depara.

⁷ Luiza Cortesão é Professora Emérita da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É especialista em problemáticas interculturais e estudos freireanos, excelência académica, cidadania e formação de adultos. Escreveu, entre outros títulos, *Ser professor: um ofício em vias de extinção?* Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

Subsiste toda uma preocupação na análise dos problemas educativos no seu contexto espaço-temporal, nomeadamente ao nível da produção e reprodução do saber e centra-se principalmente nos papéis e nas atuações dos professores num mundo marcado por essa globalização, e pela significativa emergência e visibilidade das diversidades culturais. Mas será que existe um propósito mais elevado e comum a todos os seres humanos? Será que é função do professor saber educar-nos para esse propósito?

Em muitas práticas metodológicas, o próprio professor foi e ainda é o centro. Nesta perspectiva, ele fornece informação para o aluno, entendido como receptor vazio e passivo e não como alguém com uma estrutura prévia e própria, capaz de construir a sua aprendizagem. (Paiva, 2007, p.69).

Maria Acaso (2014) no seu texto *Manualidades Expresivas: Propuestas para antes del Derrume*, inserido no capítulo 4 seu livro *La Educacion Artistica No Son Manualidades*, fala da importância do papel do professor de artes e das atividades relacionadas com as artes visuais para o desenvolvimento da criatividade infantil. Compreendendo a criatividade como um procedimento psíquico que se constrói na criança desde muito cedo, é interessante perceber que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, pode ser desenvolvida dependendo das condições ambientais e sociais em que estiver inserida.

Ainda não conscientes dessa realidade, os primeiros estudiosos da arte infantil acreditavam que a expressão da criança era naturalmente imperfeita e ilógica. No entanto, ela tem a sua lógica, ainda que diferente da lógica do adulto, é perfeita naquilo que quer expressar.

A criatividade não devia ser vista como algo transcendental, não devia ser considerada como um processo reservado a artistas, inventores ou «tipos criativos». Afinal a mente humana tem o impulso criativo integrado no seu sistema operativo, ligado ao seu código de programação mais básico. (Leher, J., 2011 p.17)

Resta-nos partir do pressuposto de que todos somos potencialmente criativos, pelo simples facto de sermos inteligentes, o que precisamos, eventualmente, é da oportunidade para expressar e desenvolver essa criatividade. É importante salientar a relevância que a Educação Artística, a didática das artes e a cultura visual têm, mesmo sendo áreas educativas que se distinguem das restantes, o seu núcleo do conhecimento baseia-se numa linguagem específica: a linguagem visual.

A arte na escola não tem como objetivo formar artistas, mas sim formar o

conhecedor e apreciador da obra de arte. O bom ensino da arte necessita de agregar o “ver” com o “fazer”, além de contextualizar a leitura e a prática.

Não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças, é a sua motivação que determina e permite que explorem os seus conhecimentos e pensamentos criativos. Através da arte, a criança procura organizar o seu mundo interior e comunicar, exteriorizando os sentimentos, medos, sonhos, desejos e frustrações.

Não existe uma narrativa perfeita, verdadeira, incontestável, assim como não existem paradigmas certos ou errados para a educação. O que existe são pensamentos, ideias e teorias, que enquanto existir a ciência e o conhecimento, existirão dúvidas. Ser professor é isto mesmo, saber ensinar, saber ensinar cada aluno de maneira diferente, aprender e evoluir com eles. Formá-los para um futuro, contribuir para a sua vida respeitando o espaço e o meio em que vive, entendendo que faz parte do mesmo, podendo modificá-lo ou transforma-lo a todo o momento.

3.2. Escola Pública e o Currículo Nacional

A escola é um espaço de relações, um espaço de conhecimento e crescimento. Neste sentido, cada escola é única, resultado de uma história particular. Como instituição social tem contribuído tanto para a formação quanto para o crescimento social, tendo um papel essencialmente crítico e criativo.

[...] enquanto lugar onde se produzem processos de ensino e de aprendizagem, tanto intencionais como não intencionais, o contexto de cada aula tem uma série de propriedades distintas que afetam as pessoas que ali se relacionam e interagem, pese o tipo de organização dos alunos que se haja estabelecido e a filosófica educativa a que aderem os professores (Morgado, 2005, p. 72)

Recuando alguns, senão muitos anos, e segundo Rómulo de Carvalho nos escreve no seu livro *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar* (1986) pouco se conhece da existência de escolas no futuro território português até ao século XI, sendo que as únicas referências neste século, se reportam à Sé de Braga, que já detinha o conceito de escola e possuía quatro alunos, e à fundação de um colégio ou seminário de rapazes junto da Sé de Coimbra.

Nos seus estudos mostra-nos que o ensino organizado teve a iniciativa através

da Igreja, sendo proporcionado em escolas episcopais e monásticas que operavam, junto das igrejas e nos próprios mosteiros, com objetivo de formação do clero. Ao longo dos séculos XIV e seguintes, a organização da instrução, continuou a ser atributo dos pedagogos religiosos, com destaque para os jesuítas, os oratorianos e mesmo os jansenistas do século XVII.

Claro está que um sistema de ensino pode ser estudado em si mesmo e por si mesmo, como um modelo – nas suas articulações internas, nos métodos didáticos, nos *currícula*, e na teorização e na prática de uma referenciável ideologia sócio-pedagógica, sempre implícita na relação mestre-discípulo. (Silva & Tamen, 1981, p.17)

No que respeita ao estatuto dos mestres-escola, a sua variedade foi notória até meados do século XVIII, visto que a maioria exercia estas funções em simultâneo com outras atividades profissionais.

[...] Pina e Proença (1693-1743) ou um Ribeiro Sanches (1699-1782) ou um Verney (1713-1792) estabelecem o contraste entre o que *é* e o que *deve* ser, eles assumem a necessidade do movimento desejável e possível no interior do sistema de ensino existente nos meados do século XVIII em Portugal. Ou seja, tais pedagogistas não puseram em causa, *porque não era necessário*, a fundamentação social dos estreitos afunilamentos no acesso aos vários níveis de ensino, realidade sagrada e consagrada, nesse tempo, pela efectiva ascendência e predomínio da nobreza e do clero. Ainda assim só a lenta subversão da estrutura social do «Antigo-Regime», de inspiração ideológica burguesa (após 1820 e sobretudo depois da Guerra Civil, de 1832 a 1834), criaria condições externas ao sistema de ensino vigente. (Silva & Tamen, 1981, p.18)

É a partir do século XVIII, que a influência e empenho dos estrangeiros encaminhou ao aumento das exigências ao nível da cultura e do ensino, determinando a diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio. Com efeito surge a criação pombalina das escolas régias, embrião do que viria a ser o ensino secundário, e das escolas de ler, escrever e contar.

A secularização dos estudos menores foi, embora nos horizontes da sociedade de então, o mais audacioso dos intentos sócio-pedagógicos de Pombal e a estrutura montada sobreviveu até que o Estado liberal, herdando-a, lhe tenha imposto, muito lentamente, nova funcionalidade. (Silva & Tamen, 1981, p.21)

A primeira metade de oitocentos foi bastante agitada com a revolução liberal de 1820, o que propiciou um clima de instabilidade no País, que consequentemente se refletiu na instrução pública, surgindo assim o conceito de obrigatoriedade escolar

com a Carta Constitucional de 1826, que estabelecia a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses.

É fundamental pôr-se a claro que se verificou no Portugal Contemporâneo uma evidente correlação entre ímpetus políticos instituidores da nova ordem político-social e os momentos privilegiados em que o Estado procurou criar um novo sistema de ensino. (Silva & Tamen, 1981, p.23)

Foi em janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou expandir as bases de um sistema, que visava democratizar o ensino, defendendo que a educação deveria ser atribuída a todos os portugueses num suporte meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas. Apesar das reformas de Veiga Simão que colocaram em causa as orientações educativas anteriores e renunciaram inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o país continuava a debater-se com um importante défice de educação.

O elitismo desse ensino surge em grande plano como reserva para os filhos da burguesia e muitos pais retiram apressadamente os seus filhos para o ensino oficial. (Silva & Tamen, 1981, p.84)

Desta forma, a revolução de abril de 1974, trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda.

Já as décadas de 80 e 90 destacaram-se pelos seus valores economicistas, salientando o apelo à modernização que desvalorizava as relações entre a escola e a vida ativa. Estas Reformas Educativas foram caracterizadas por uma reorganização do campo educativo, no qual o mundo empresarial passou a desempenhar um papel importante, nomeadamente ao permitir a efetivação do cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que manifestavam dificuldades escolares no ensino tradicional, mediante formações profissionalizantes “próximas” dos contextos de trabalho.

[...] a política educativa dos últimos anos tem vivido na constante preocupação de resposta a situações conjunturais que, com maior ou menor premência, vão exigindo decisão imediata [...] No caso português, os sucessivos anúncios de um projeto de «Lei de Bases do Sistema Educativo», com toda a ambiguidade que a expressão possa envolver, talvez queiram significar a intenção política de encontrar aquele rumo [...] Não se tratará, obviamente, de desenhar um sistema definitivo, pois mais que tudo na vida, as soluções educativas têm um carácter de vincada temporalidade; julga-se, no entanto, que será altura de pensar ou repensar, à luz de preceitos constitucionais, os princípios que devem orientar a acção educativa e definir

uma estratégia consequente para a sua concretização. (Silva & Tamen, 1981, pp.72-73)

A organização do ensino em Portugal é sustentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), um documento estruturante do ensino obrigatório e gratuito e que determina um conjunto de princípios e medidas que estabelecem o “quadro geral do sistema educativo” (Lei 46/1986, de 14 de outubro, artigo 1º), assegurando que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (ibidem, artigo 2º). (Ver **Anexo II – LBSE**) Na sua primeira publicação a obrigatoriedade era apenas o 9º ano de escolaridade, tendo sido aumentada, em 2009, para o 12º ano de escolaridade (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). (Ver **Anexo III**)

Num momento em que as mudanças curriculares são contínuas e discutidas em função de critérios económicos e de políticas de responsabilização das escolas, a educação para uma sociedade com identidade própria e civicamente consciente não depende só dos professores ou de uma disciplina. Depende sim de toda a formação educativa que se vai obtendo ao longo da vida. Essa perspetiva tem influenciado o traçado de políticas e ajudado a encarar os desafios que se acumulam no campo educacional.

As modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está a formar-se à imagem do que sucede com as alterações a que assistimos nos campos da indústria e do comércio. (Dewey, 2002, p.18)

Num mundo em que as instituições tradicionais evoluíram adotando novos formatos de funcionamento, a escola também alargou o seu domínio de ação, esperando-se que certifique o acesso das novas gerações a um património essencial de conhecimentos. O progresso da ciência e das tecnologias de informação colocam novos desafios à formação dos jovens, designadamente no plano ético. É imperioso refletir a escola de modo a torná-la capaz de formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e de participar plenamente na sociedade.

A democracia tornou possível a ampliação da base social da escola, permitindo o acesso a alunos provenientes de meios sociais e culturais muito diversificados. A heterogeneidade e complexidade daí decorrentes lançaram novos desafios aos professores exigindo diferentes práticas pedagógicas e maior autonomia e capacidade de as utilizar. Existe hoje um novo mandato para a escola, mais centralizado na organização das aprendizagens do que na transmissão dos conteúdos,

o que implica uma evolução nos paradigmas curriculares.

O termo currículo, é um conceito dúbio para o qual se têm vindo a apresentar diversas definições. Considerado por alguns um conceito polissémico, cuja palavra, de origem latina, estaria associada àquilo que passa, a um percurso que se constrói (Roldão, 1999, p.15), o currículo é, no entanto, e consensualmente, descrito por vários autores como um plano de estudos, ou seja, um conjunto organizado de matérias de ensino traduzido na repartição variada de tempos letivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas (Ribeiro, 1993, p.75).

O currículo reflete uma conceção de mundo, de sociedade e de educação, onde implica relações de poder, utilizado como um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder.

Para José Carlos Morgado no seu livro *Currículo e Profissionalidade Docente* (2005), o currículo é, em linhas gerais, a divisão dos conteúdos a serem estudados e das atividades a serem delineadas pelos estudantes no seu percurso pelo ensino. Os saberes disciplinares, que se aprendem na escola incluem um conjunto de regras e padrões que influenciam a forma como os alunos pensam, comunicam e interagem com os outros, bem como o olhar que constroem sobre o mundo e sobre eles próprios.

Ivor Goodson (2001) vem, desde meados dos anos de 1980, defendendo um projeto de investigação que antecipa uma análise que ajusta tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto as suas negociações no âmbito da prática.

Cardoso (1987) no artigo que escreveu para a *Revista Portuguesa da Pedagogia* define o termo currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade [...] as experiências (ou aprendizagens) do aluno planificadas pela escola. (Cardoso, 1987, pp.222 – 223 cit. Évora, 2005, p.3).

O currículo integra o núcleo definidor da existência da escola, o seu desenvolvimento pode ter lógicas distintas, conforme a perspetiva de educação adotada e os pressupostos assumidos na análise da realidade educativa. Como nos descreve Gaspar & Roldão (2007) nesse processo reconhecem-se diferentes níveis de intervenção (político, administrativo, pedagógico e didático) e decisão (macro, meso e micro). A reorganização curricular concede uma nova visão à ligação existente entre o currículo e a avaliação, considerados como componentes integrados de um

mesmo sistema e não percecionados como dois sistemas separados. Como nos descreve Martinez Bonafé:

[...] o Projecto Curricular traduz um modelo de escola, uma forma específica de entendimento, de selecção, de valorização, de avaliação dos processos e produtos culturais e da sua forma de codificação e de comunicação. (1994, cit. por Nobre, 2002, p.31)

Mantendo a mesma ideia, Roldão define Projeto Curricular como:

[...] a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo as opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, 1999, p.44).

São os designers do currículo que criam o currículo, estabelecendo os conceitos fundamentais, e os professores têm de se orientar por este, cabendo-lhes produzir e tornar esses conceitos acessíveis para os alunos. A preparação curricular da oferta educativa de nível secundário é determinada por uma relativa homogeneidade essencial em que, se pretende, de certa forma, simplificar a permeabilidade entre cursos.

É a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que o Ensino Secundário passou a:

[...] configurar-se como unidade autónoma com a função de preparar quer para a prossecução de estudos, quer para a inserção socioprofissional, assumindo-se como um ciclo terminal com formações de largo espectro e sem características exclusivamente propedêuticas em relação ao Ensino Superior. Em conformidade com estas características, os planos curriculares subsequentes têm vindo a consagrar uma oferta cada vez mais diversificada que em 1989 ainda se traduzia numa distinção entre cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa. Em 2001, estes cursos assumiram a designação de Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos e passaram a ser dotados de matrizes curriculares específicas. Além destes, a chamada “diversificação das ofertas curriculares” (Artº 9º) também se concretizava através de percursos de educação e formação destinados a jovens em idade de frequência do ensino secundário que pretendessem obter um certificado de qualificação de nível II. A partir de 2002, consolida-se uma oferta mais diversificada, composta por quatro tipologias de cursos³ vocacionados para o prosseguimento de estudos ou de dupla certificação, também disponíveis em regime de ensino recorrente (com a excepção dos Cursos Profissionais), para além dos referidos percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes. Esta é, portanto, a actual configuração da oferta de educação e formação de nível secundário. (Barros & Silva, 2010, pp. 2-3)

O nível secundário de ensino traz novos desafios ao jovem enquanto aluno, é uma etapa repleta de muitas experiências, que de certa forma, deve ser também marcada por um progressivo desenvolvimento de maturidade, é uma etapa que pressupõe que o aluno se mostre mais proativo no que respeita ao conhecimento, procurando, por si próprio, informação adicional sobre os temas lecionados de forma a desenvolver o seu pensamento crítico e de articulação de saberes. Na sociedade atual, numa era influenciada pela informação e conhecimento, a aprendizagem no ensino secundário deve potenciar competências cognitivas com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno e prepará-lo para o futuro.

3.3.Competências essenciais e orientações programáticas da disciplina de desenho

Muito antes da linguagem escrita ser inventada, o ser humano já contavam histórias desenhando na superfície de rochas. Será o desenho à maneira dos grandes mestres da história de arte, uma forma de adquirir novas linguagens ao nível das diferentes áreas de exploração do desenho?

A evolução do ser humano ao longo dos anos dotou-o de um sentido de visão bastante desenvolvido, conseguindo ver em profundidade. Esta aptidão desenvolveu-se pela necessidade que os nossos antepassados tinham de representar o meio envolvente. As gravuras rupestres nas cavernas, nos primórdios da humanidade, comprovam-no, fazendo-nos compreender o sentido e a necessidade que existia de comunicar através do desenho, o ser humano deparou-se com uma dificuldade: a da representação da tridimensionalidade num suporte bidimensional.

A história do desenho surge quase que ao mesmo tempo em que a história da humanidade começa a ser contada. Surge como forma de comunicação e de expressão numa época primitiva em que a linguagem verbal não era conhecida. Passou a ser utilizado cada vez mais, e de formas diferentes, sendo até mesmo, um precursor da linguagem escrita, da fotografia, do cinema, e até mesmo das representações cartográficas.

Ora decorando templos sagrados, como os dos egípcios onde se vê narrada praticamente, todas as histórias da vida quotidiana e mesmo da vida após a morte, ora representando os deuses mitológicos gregos, ou ainda, conduzindo navegantes por mares. A arte de desenhar acompanhou o homem durante todo o seu

desenvolvimento fazendo parte de sua história.

O desenho é um instrumento de comunicação que acompanha a humanidade desde a sua existência. A criança utiliza o ato de desenhar e as suas habilidades artísticas como forma de se expressar. Antes de aprender a escrever, ela usa o desenho para se comunicar, tornando-o primordial para aquisição da linguagem escrita. Nesse processo de comunicação, podemos também acrescentar outras formas de linguagem como a música, dança e movimentos que são essenciais para formação da identidade da criança.

O esboço como possibilidade de se expressar ou brincar, marca o desenvolvimento da infância. A criança, através da interação com o desenho, é capaz de desenvolver o seu processo de aprendizagem. A criança, não representa só o que vê, mas representa também o seu mundo interior, através da representação da sua imagem mental. No momento em que os rabiscos são produzidos, a criança começa a representar aquilo que observa, sendo produto da sua atividade. Para Piaget (1971), a criança desenha mais o que sabe, do que realmente o que consegue ver. São construções efetivas e não só representações da realidade. Por ser uma representação do mundo da criança, tem uma diversidade vasta, com várias formas, cores e tamanhos. É preciso que a criança tenha um espaço físico e emocional para o desenvolvimento do seu projeto.

É relevante questionar os desenhos para acompanhar a construção do seu pensamento. É necessário aprender a compreender para que não haja uma interpretação errada sobre os conceitos representados. O desenho possibilita que o professor conheça mais sobre a criança e saiba a maneira em que ela trata e vê o mundo. O próprio ato de desenhar nos primeiros anos de vida, mostra a capacidade do homem de utilizar qualquer meio para se comunicar e evoluir como ser independente.

Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa (ME, 1997, p.61)

O desenho à maneira dos mestres exige que se olhe e analise os meios, técnicas, procedimentos e grafismos utilizados pelos artistas para os aplicar nos seus próprios trabalhos. A sua realização desenvolve na pessoa o pensamento preceptivo, contribuindo para um desenvolvimento integral da sua capacidade cognitiva.

A história do ensino do Desenho, como tudo o que é vivo, não é uma

sucessão de momentos distintos, mas antes um processo de soluções em cadeia em que cada elo liga a um que prende o passado, e a outro que anuncia o futuro. (Almeida, 1960, p.36 cit. Sousa, 2007, p.17)

Durante muito tempo, era descabida a hipótese de incluir as artes na educação portuguesa, foi só a partir do século XX, após vários professores e pedagogos persistirem na sua importância, que Portugal começou a dar os primeiros passos nesse sentido. A instrução através da arte surge, então, como um procedimento metodológico estreitamente relacionado com a parte da educação, isto é, com o desenvolvimento que é acompanhado pela instituição/escola, de crianças, no qual a arte é utilizada como um meio de promover o desenvolvimento da criança, desenvolvendo-lhe o sentido crítico sobre a forma a encarar o mundo, tendo por base a observação, análise e reflexão crítica.

Segundo as Orientações Curriculares para se conseguir um ambiente onde as crianças possam investigar e experimentar diversos materiais e as diferentes formas de manuseá-los, é fundamental que o professor estimule a criança a querer fazer mais e a dar o seu melhor. De acordo com esta realidade um programa para um curso é, por natureza um documento formal de intenções, o que não quer dizer que seja formal na prática ou que revele impossível a criação de um programa de atividades essencialmente informais. Por esta razão, poderá ser útil pensar em termos das estratégias usadas pelos professores para alcançarem as suas finalidades ou os objetivos específicos (Castro, 2011 p. 19)

A Lei 46/86, de 14 de Outubro, estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, prevista no artigo 59.º da mesma lei, dos objetivos educacionais nela consignados. Tomando em consideração o conjunto das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o contributo resultante do debate nacional que suscitaram, bem como o parecer que sobre elas produziu o Conselho Nacional de Educação, pelo presente diploma, o Governo procede à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

A estrutura curricular agora implementada, fundamenta objetivos muito bem definidos e protege o Desenho como uma disciplina promotora que pretende valorizar o aluno no sentido de vir a ser um cidadão responsável ativo e crítico perante toda a dinâmica social e acaba por fomentar o desenvolvimento da compreensão, do domínio e da comunicação, através da linguagem gráfica e visual

do Desenho. A aprendizagem do desenho é um fator fundamental do percurso artístico dos alunos, tendo por referência três domínios que o compõem: Percepção visual, Expressão gráfica e Comunicação visual.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia). (ME, 2001, p.5)

As Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Desenho A, estão estruturadas por Domínios, comuns às disciplinas da Educação Artística, designadamente: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. De fato é interessante confirmar que no ensino do Desenho as estratégias de aprendizagem são estratégias de modelos de informação e objetivos, tendentes a gerar um conjunto de competências prévias preparatórias e determinantes ao exercício de Desenho, como se pode observar na Planificação Anual da EBSTB, para a disciplina de Desenho A. (Ver Anexo IV)

Para além da aquisição de uma “gramática” específica da Arte e do enriquecimento de formas de comunicação visual, certamente que o entendimento da diversidade cultural ajudará à comparação e à clarificação das circunstâncias históricas, das convenções e das ideologias, dos valores e das atitudes. Compreender o Mundo através da Arte, revela-se um objectivo essencial à Educação em geral, pelo facto de implicar processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente. (Fróis cit. Sousa, 2016, p.90)

É necessário que as escolas, principalmente nos anos iniciais, valorizem e estimulem a prática do desenho livre. Professores, pedagogos e pais devem, por sua vez, estarem sensibilizados a analisar os desenhos e encontrar a mensagem que a criança quer passar. O desenho faz parte da vida do ser humano e por meio dele pode-se decifrar o que se sente.

4.Caraterização do contexto institucional, sociocultural e pedagógico

Este capítulo pretende apresentar e de certa forma dar a conhecer o meio onde foi desenvolvido o projeto no âmbito do estágio pedagógico.

4.1.O meio envolvente

Em princípios do século XV Gonçalo Velho Cabral, Comendador de Almorol, por mandado do infante D. Henrique, aportou às ilhas dos Açores, que anos depois começaram a ser colonizadas ⁸ [...] (Ribeiro, 1983, p.3)

Conhecidos pelas suas belezas únicas, os Açores ou como lhes chamam os mais antigos as *Ilhas Encantadas* são por muitos identificadas como o berço da submersa Atlântida. Um arquipélago de nove ilhas, de praias raras, de água cristalina e areia negra, recheados de uma flora exuberante e imensa que as torna únicas.

Únicas terras portuguesas onde vigorava o regime constitucional e onde D. Maria II reinava como legítima soberana, foi destas ilhas que o grande Mousinho da Silveira deu leis a Portugal inteiro [...] (Ribeiro, 1983, p.10)
Tão intensa foi a colonização, em particular de S. Miguel e Terceira, que a meados do século XVI se criaram quase todas as vilas que hoje existem, duas delas Angra e Ponta Delgada, em pouco tempo elevadas a cidades. [...] (Ribeiro, 1983, p.46)

E é sobre Angra do Heroísmo que aqui escrevo, situada na ilha Terceira, também conhecida como a ilha de Jesus Cristo, foi a terceira a ser descoberta pelos navegadores portugueses no final de 1420, o que lhe deu o seu nome atual. É a ilha mais a leste das cinco que compõem o grupo central do Arquipélago.

A ilha Terceira dos Açores, com a superfície de cerca de 500km, tem o solo bastante acidentado. Entre as Serras da Ribeirinha e do Cume da Praia estende-se a planície da Achada e entre as do Cume da Praia e São Tiago a do Ramo Grande. [...] Fora destes sistemas orográficos erguem-se montes ou picos de altitude variável entre 807 m (Pico do Norte) e 150 m (Pico do Capitão), cabeços, outeiros, rochões. [...] Os vales que se formaram no centro de serras e montes não são mais do que crateras de vulcões (caldeiras), sobressaindo pelas suas dimensões as caldeiras de Santa Bárbara, Lajes, Guilherme Moniz e, no cimo de outros, planaltos mais ou menos extensos. [...] No litoral a temperatura média anual é de 17,5°; a temperatura média de Fevereiro (mês mais frio) é de 14,3° e a de Agosto (mês mais quente) 22°.

⁸ A era do descobrimento dos Açores pelos portugueses é desconhecida, e apenas se sabe que no reinado de D. Afonso V, por carta régia de 2 de Junho de 1439, foi autorizado o Infante D. Henrique a mandá-la povoar. (Canto. 1831-1900, Arquivo dos Açores, vol.I, pág.5).

(Ribeiro, 1983, p.85-89)

Atualmente com cerca de 55 519 mil habitantes, 35.402 fazem parte do concelho de Angra do Heroísmo e 21 035 constituem o concelho da Praia da Vitória, dados de atualizados e fornecidos pelo Serviço Regional de Estatística dos Açores (Ver **Anexos V - VI**). Com efeito, as alterações económicas e financeiras observadas a nível mundial no país, também se fazem sentir na região, existindo assim uma grande escassez de recursos financeiros, que condicionam a ação e o desempenho dos organismos públicos regionais em matéria de política social, exigindo critérios de maior rigor na definição de prioridades, direcionando os recursos, que são escassos, para as necessidades mais significativas das populações. Apesar do investimento na área da Educação que tem ocorrido nas últimas décadas na Região Autónoma dos Açores, mantêm-se níveis de detenção, de insucesso e de abandono escolar precoce demasiado elevados (Ver **Anexo VII**). O quadro socioeconómico vigente contribui para fragilizar ainda mais determinados públicos que são à partida mais vulneráveis, como é o caso das crianças e jovens, pessoas idosas, pessoas que revelam necessidades especiais ou em situação de desemprego.

4.1.1.Caraterização da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

A Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, (Fig.18) com sede na Avenida António Dacosta de Angra do Heroísmo, Ilha Terceira (Fig.19) é um estabelecimento de educação e ensino público, não confessional, com órgãos próprios de administração e gestão, constituída por nove instituições de educação, pré-escolar, 1.º ciclo, uma instituição de educação e ensino com educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e artístico.



Fig 18.Fotografia da entrada principal da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba | Fonte Própria



Fig 19. Vista Aérea da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba | Fonte: google maps

A unidade orgânica da EBS Tomás de Borba é constituída pelo edifício sede e por nove estabelecimentos de ensino do 1º ciclo com educação Pré-escolar, que abrangem a área geográfica do concelho de Angra do Heroísmo, desde a freguesia da Serreta até à freguesia de São Pedro.

Fazem parte desta unidade a EB1/JI do Cantinho, pertencente à freguesia de S. Mateus da Calheta, a EB1/JI da freguesia das Cinco Ribeiras, a EB1/JI da freguesia das Doze Ribeiras, a EB1/JI do Pico da Urze, a EB1/JI do Posto Santo, EB1/JI Professor Maximino F. Rocha da Freguesia da Terra Chã, o Centro escolar de Santa Bárbara, a EB1/JI de S. Bartolomeu dos Regatos, a EB1/JI de S. Mateus da Calheta e por fim a EB1/JI Tomás de Borba.

4.1.2.O fundador da escola

Tomás de Borba, nasceu em Angra do Heroísmo em 1867. Realiza os seus primeiros estudos no Seminário de Angra do Heroísmo onde, em 1890, é ordenado sacerdote. Crente na sua vocação musical, frequenta o Conservatório de Música em Lisboa, onde termina o curso de piano e composição, com distinção.

A escolha de Tomás de Borba, para patrono desta Escola, significa o reconhecimento da sua obra enquanto músico e compositor e pretende valorizar e dar relevo à sua vertente de apreciador e inovador pedagogo das escolas portuguesas na área do ensino musical. A extensa obra de Tomás de Borba reparte-se pela música sacra - salientando-se o Te Deum composto

para comemoração do 4.º centenário da descoberta do caminho marítimo para a Índia, canções infantis e juvenis, música de câmara e peças para piano. Enquanto pedagogo, é nomeado professor da classe de harmonia do Conservatório de Música de Lisboa, lugar que exerce com grande proficiência até 1937, altura em que é aposentado por idade. Destaca-se, ainda, como o primeiro professor de história da música naquela instituição, regendo esta disciplina durante alguns anos. Tomás de Borba acumula ainda funções como professor de solfejo e canto coral na antiga Escola Normal Primária de Lisboa, onde realiza elevada obra pedagógica, considerada revolucionária para o seu tempo, tendo introduzido a moderna pedagogia musical no país, sobretudo a nível do solfejo entoado e do canto coral nas escolas. Leciona, também, no Liceu D. Maria Pia ao mesmo tempo que é regente do Orfeão do Liceu da Lapa. Com a implantação da República Portuguesa, em 1910, é nomeado como vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. É também professor e diretor artístico da Academia de Amadores de Música de Lisboa. Tomás de Borba faleceu no dia 12 de fevereiro em 1950, na paróquia do Sacramento, em Lisboa, tendo o seu corpo sido trasladado para o Cemitério do Livramento, em Angra do Heroísmo (Projeto Educativo da Escola, 2015/2018, p.8)

4.2.Funcionamento da escola

4.2.1.Constituição do Regulamento interno

O Regulamento Interno da EBS Tomás de Borba foi elaborado conforme o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), (ver **Anexo VIII**) cujos princípios, valores, metas e estratégias estão definidos no projeto educativo, documento que enquadra e orienta o cumprimento pela escola da sua função educativa e

[...] que pretende proporcionar a assunção, por todos os que incorporam a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo da unidade orgânica, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional do pessoal docente e não docente. (Regulamento Interno da Escola, 2015/2018, p 2) (ver **Anexo IX**)

4.2.2.Estrutura hierárquica

Gabinete da Direção: é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O Diretor Leandro

Viriato Sousa é coadjuvado no exercício das suas funções por dois Subdiretores e por três Adjuntos.

Conselho Pedagógico: constituído por vinte elementos, é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

4.2.3. Corpo docente e não docente

A atividade do pessoal docente acompanha as diretrizes facultadas pelo Estatuto da Carreira Docente e pelas normas que regem os funcionários e agentes do Estado, de acordo com os princípios básicos consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986) divulgado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, (UNESCO, 1996).

Na escola, atualmente, existem 216 docentes. O pessoal não docente está enquadrado pelo regime geral da função pública e pelos demais normativos subsidiários e constituem um grupo de 58 elementos.

4.3. Formar para o Sucesso. Educar para uma cidadania plena, responsável e inclusiva. Promover as Artes e o Empreendedorismo

4.3.1. Oferta formativa da EBS Tomás de Borba

Atualmente, a oferta formativa da escola abrange a Educação Pré-Escolar; Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico; Cursos de Formação Vocacional; Programa Oportunidade; Ensino Secundário: a) Cursos científico humanísticos: ciências e tecnologias, línguas e humanidades, artes visuais; b) Cursos profissionais., Ensino Artístico: a) Curso de Iniciação (instrumento e dança) – 1.º ciclo; b) Curso Básico (música e dança) – 2.º e 3.º ciclos; c) Secundário de Música (instrumento e canto); d) Cursos Livres (regime modalidade e especialidade).

4.3.2. Projeto Educativo da Escola

O projeto educativo e pedagógico global tem como ideal formar um homem livre, cognitiva e afetivamente autónomo, respeitador da autonomia dos outros, responsável, solidário, possuidor de um espírito democrático e pluralista, crítico e criativo, preparado e aberto ao diálogo, ao amor e à colaboração, com capacidade de trabalhar e inserir-se adequadamente na vida cativa, numa ocupação pertinente para a sociedade, e simultaneamente flexível para adaptar-se a um mundo em constante mudança. Hoje, mais do que nunca, é valorizada, apoiada e publicitada uma aprendizagem ao longo da vida.

Esta escola acredita que o processo de construção da identidade de uma escola só é possível de concretização a partir da verdadeira partilha de um projeto pedagógico comum. Para tal a escola elege como essenciais as seguintes finalidades: “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória da área geográfica correspondente à unidade orgânica; b) Proporcionar a todos os discentes da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba uma formação artística; c) Superar situações de isolamento, não só geográfico, dos estabelecimentos de educação e ensino e prevenir a exclusão social e cultural; d) Prevenir situações de exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, dinamizando estratégias pedagógicas integradoras e reforçando a capacidade pedagógica das escolas que integram a unidade orgânica e promovendo um aproveitamento mais racional e mais eficiente dos recursos disponíveis; e) Implementar canais de comunicação eficazes; f) Incrementar estratégias facilitadoras do sucesso escolar e educativo dos alunos” (Plano Educativo da Escola 2015-2018).

Esta entidade educacional dá importância à educação e formação artística, integrando o ensino da música, dança e artes plásticas. O envolvimento em práticas artísticas diferenciadas propicia mecanismos de bem-estar e de qualidade de vida.

4.3.3.A Escola e a Comunidade

A EBS Tomás de Borba por iniciativa própria, tem desenvolvido atividades enriquecedoras, estimulando o envolvimento dos alunos, com o meio local e nacional. As atividades estão presentes em distintos domínios, nomeadamente através de complementos no percurso educativo com a sensibilização para o meio

ambiente (Eco-Escolas); divulgação cultural (promoção de exposições, conferências, debates, seminários); animação sociocomunitária (atividades em colaboração com coletividades locais); visitas de estudo (atividades orientadas no sentido de um maior promovidas pelo Grupo DaCosta). Através do desporto escolar desenvolver o conhecimento da região/país (atividades de intercâmbio com outras escolas). De destacar que a EBS Tomás de Borba é uma escola dinâmica e participante em atividades de âmbito nacional e Internacional, (Parlamento Jovem) tendo obtido alguns resultados bastante positivos em diferentes áreas: científica/tecnológica, literária, artística e social.

4.3.4. Infraestruturas e recursos do Curso de Artes Visuais

A área de AV situa-se no edifício principal, no piso 2, com algumas salas de EV, Desenho A, GD e OFA. É de notar que a localização destas salas permite aos alunos um acesso fácil ao material dos laboratórios. A sala de OFA e de Desenho A (Fig. 20 -21) é bastante arejada e luminosa q.b., está equipada com estiradores, cadeiras, quadros (de projeção e branco), computador e projetor, lavatório com torneira e bancadas de trabalho. Relativamente aos equipamentos, a escola possui material de pintura cavaletes, bancadas de apoio, armários para guardar materiais, retroprojetor, projetor de slides, projetor multimédia e livros da área das artes.



Fig. 20.Sala de aula Desenho A | Fonte própria



Fig. 21.Sala de aula Desenho A | Fonte própria

4.4.Caraterização do Grupo 600 de Artes Visuais

O grupo de recrutamento 600 de Artes Visuais faz parte do IV Departamento Curricular, o Departamento de Expressões, juntamente com o grupo 530 de Educação Tecnológica, o grupo 620 de Educação Física e o grupo 910 de Educação especial. O coordenador do departamento, com assento no Conselho Pedagógico, é o professor Francisco Martins. O grupo de AV é constituído por cinco professores, dois masculinos e três femininos. Destes cinco professores, todos pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola. No que respeita às habilitações académicas, um professor está ligado ao Design, dois à arquitetura, e dois à área de ensino de artes visuais. O grupo caracteriza-se pelo seu dinamismo e intervenção em diversas atividades como visitas de estudo e exposições.

A instrução das artes visuais em Portugal expõe diversas vertentes vocacionais, tanto em escolas públicas como em escolas privadas e em centros de formação, no entanto ela é limitada por diversos procedimentos legais, tais como: número mínimo de candidatos; localização geográfica; disponibilização de profissionais com formação especializada e/ou professores com aptidão para praticar a docência; condições fundamentais ao nível do equipamento e espaço.

O Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e Os Cursos Científico-Humanístico organizam-se em quatro cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. A componente de formação geral é comum aos quatro cursos e integram as disciplinas: Português,

Língua Estrangeira I, II ou III - Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês; Filosofia e Educação Física. A componente de formação específica do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais é a seguinte: - Desenho A (trienal – 10.º/11.º e 12.º anos) - Oficina de Artes (anual) – Opção - Tecnologia dos Materiais (anual) – Opção - Geometria A (bienal) - Opção (10.º/11.º anos ou 11.º/12.º anos) - História e Cultura das Artes (bienal) – Opção - Oficina Multimédia B (anual) – Opção

Por sugestão do Ministério da Educação, o Curso Científico Humanístico de Artes Visuais do ensino secundário possui por objetivo munir o aluno de um conjunto de conhecimentos que lhe proporcionem o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural.

4.4.1.Caraterização da turma 5, do 10º Ano de Desenho A

No processo de ensino/aprendizagem, é elementar entendermos o grupo/turma com que estamos a trabalhar, sobretudo em escolas que se querem cada vez mais inclusivas. Obter dados sobre o meio e a realidade em que vive cada aluno e a forma como se relacionam, é uma mais-valia para o professor poder ajustar-se às necessidades e interesses de cada aluno e também ao meio escolar. Desta forma, foi consultada a ficha individual dos alunos já existente (ver **Anexo X**), obtendo informações acerca do género, idades, pais, habilitações, profissões e situação face ao emprego dos pais, assim como o número de irmãos, as disciplinas preferidas, o número de negativas do ano anterior, as profissões desejadas, se possuem computador e internet, o tipo de atividades extracurriculares, o tempo de deslocação entre a casa e a escola, o transporte utilizado e problemas de saúde.

A turma selecionada é uma turma constituída por 17 alunos, dos quais 7 são rapazes e 10 são raparigas. Muitos dos alunos já se conhecem de anos anteriores, tendo realizado um percurso académico em comum. De modo geral os alunos têm uma boa relação com os professores e diretores da escola. Na turma há uma homogeneidade do meio socioeconómico de origem. Todos têm acesso fácil a meios informáticos, internet e outros meios culturais e de informação.

Relativamente às idades dos alunos, a maioria tem 15 anos, 3 alunos têm 16 anos e 3 alunos têm 18 anos. No que se refere à idade dos pais, podemos afirmar que varia entre os 34 e os 61 anos. Maior parte dos alunos são residentes da cidade de

Angra do Heroísmo, vivendo na área circundante ao concelho, outros são residentes da cidade da Praia da Vitória. Quanto aos interesses de tempos livres estes adolescentes têm preferência por atividades desportivas e de lazer com a família e em conjunto com os colegas, ir a festas, ouvir música, etc.

4.4.2.Caracterização geral da turma

No decorrer do ano letivo 2017/2018, todos os alunos foram assíduos, não se verificou qualquer anormalidade, em termos comportamentais, a turma mostrou-se por vezes agitada e faladora, mas de um modo geral, revelou atitudes de entreajuda, com os demais colegas e respeito com o corpo docente. Os alunos mostraram-se interessados, participativos, motivados e criativos. Na sua globalidade, não apresentam dificuldades ao nível das aquisições de aprendizagem, no entanto verificou-se que grande parte da turma tem falta de hábitos de trabalho, o que veio posteriormente a confirmar-se no aproveitamento na disciplina de Desenho A.

4.4.3.Relação dos alunos com o Desenho

A aprendizagem do desenho, é um fator fundamental do percurso artístico dos alunos, tendo por referência três domínios que o compõem: Perceção visual, Expressão gráfica e Comunicação visual. As Aprendizagens essenciais para a disciplina de Desenho A (10.º, 11.º e 12.º anos), estão estruturadas por domínios, comuns às disciplinas da Educação Artística, designadamente: apropriação e reflexão; interpretação e comunicação; experimentação e criação.

O Desenho (ver **Anexo XI**) é a disciplina obrigatória ao longo dos três anos, com uma carga horária semanal de quase 3h distribuída em 3 unidades letivas de 90 minutos. Esta disciplina é essencial para o progresso criativo e estético do aluno, no sentido da liberdade de expressão, apreciação ou recriação, logo, o Desenho é parte integrante de muitas áreas profissionais que nela se fundamentam ou que do seu exercício partem. Por ser tão importante a disciplina de Desenho no ensino, é necessário desenvolver determinadas competências: Observação e Análise; Manipulação e Sintetização; Interpretação e Comunicação.

PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA, ATIVIDADES, RESULTADOS E REFLEXÕES

Desenhar é também inventar e criar. O fenômeno da invenção pode sobreviver mais que com a posteridade à observação. O lápis descobre e depois entra em ação para conduzir mais além do que existe diante dos olhos. A biologia intervem necessariamente, dado que toda a vida é biologia. É necessário entrar no coração das coisas mediante a investigação e a exploração. (Le Corbusier, cit Molina, 2003, p.609)

Um dos conteúdos desenvolvidos no 10º ano é o estudo da forma humana, este estudo procura compreender através de várias perspectivas, a composição do corpo humano, relembrando teorias, explorando as mais variadas representações do corpo, através de peças visuais e conceitos abstratos, de forma a tornar estes aspetos perceptíveis. O padrão de beleza, ou a forma como identificamos o que é belo é algo que se modifica com o tempo. Este estudo surge inicialmente de reflexões pessoais acerca do corpo e da sua beleza, originando um nível de subjetividade e um processo intuitivo na sua abordagem, provocando no observador as suas próprias interpretações, evocando as suas intuições e emoções, surge também de algumas considerações sobre o desenho de observação, numa abordagem metodológica voltada ao ensino dessa linguagem na formação do aluno.

Desenhar é, primeiramente ver com os olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer, a ver as coisas e as pessoas. É preciso desenhar para interiorizar aquilo que foi visto, e que se dará escrito em nossa memória para o resto de nossa vida. (Le Corbusier, cit Molina, 2003, p.609)

O objetivo desta reflexão surge em torno do desenvolvimento do desenho de observação do corpo humano no ensino secundário e de como este tipo de desenho incute o domínio das competências específicas da educação artística. Este exercício é uma forma de reflexão do próprio sujeito no espaço. Como observo os outros? Como o outro vê e representa o que eu vejo? Estas perguntas são importantes pontos de partida para um debate sobre o desenho. Debater o desenho não somente como linguagem gráfica, analisando os distintos regulamentos de representação, explorando os diversos materiais e técnicas de desenho e de representação e as novas tecnologias, mas, principalmente, e simultaneamente, discutir o desenho como fonte de conhecimento humano e expressão de um olhar que é singular.

5. Planificações

Por trás de um bom método de trabalho está uma boa planificação, uma estruturação dos conteúdos a ser desenvolvidos, toda uma conceção de um plano que delimita o que é ensinado e de que modo é posto em prática.

[...] uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 1992, p. 48)

Na perspetiva Miguel Zabalza, (1992) cabe ao docente adotar o controlo da sua planificação, administrar, planear, refletir sobre todas as matérias subentendidas no programa curricular, que posteriormente deverão ser trabalhados em sala de aula. Desta forma, e seguindo a conceção deste autor, a prática de ensino supervisionada começou a ser preparada, desde o início do estágio pedagógico, ao nível da escolha da temática a abordar, do debate e da ponderação de todas as dúvidas pedagógicas e científicas, principiando com a preparação da planificação.

A partir do programa curricular nacional foi elaborado pelo professor Cooperante a Planificação Anual para a disciplina de Desenho A do 10.º ano. Por último, coube determinar a planificação de aulas a ser lecionadas pelos dois professores estagiários ao seu encargo. Todas as planificações preparadas, representam parte importante no desenvolvimento de estágio Pedagógico.

6. Calendarização das aulas de Desenho A

As tabelas que se seguem indicam a gestão dos tempos propostos para desenvolver o projeto pedagógico. O horário foi contabilizado por três tempos letivos por semana, cada um de 90 minutos. Um tempo letivo corresponde a uma aula. Na Tabela 1 está representado o total de aulas frequentadas ao longo do estágio. Na Tabela 2 mostra-se a gestão de tempos previstos para a realização dos trabalhos propostos.

Tabela 1. Gestão dos tempos letivos

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Nº de semanas	14	12	11	37
Nº de tempos letivos (90 minutos)	38	34	27	99
Nº de aulas lecionadas e orientadas	0	0	7	7

Tabela 2. Gestão de aulas previstas para cada atividade

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Nº de aulas previstas (90min)	10	7
Apresentação do projeto	1	1
1ª fase	3	3
2ª fase	3	3

6.1. Planificação anual

A Planificação Anual corresponde ao reconhecimento das Unidades de Trabalho dadas ao longo do ano que cada disciplina prevê desenvolver.

Planificação anual consiste na identificação das finalidades da disciplina e na seleção, organização e distribuição, no tempo, dos objetivos, conteúdos, técnicas de avaliação e gestão dos tempos letivos correspondentes ao programa a implementar e a desenvolver durante o ano letivo, para alcançar os objetivos de aprendizagem. (Pinela, 2010, p. 54)

Este género de planificação é um complemento/instrumento necessário à orientação do docente. Esta forma de organização calcula diferentes parâmetros para o seu estruturamento, como conteúdos, competências, atividades, estratégias, técnicas de avaliação, recursos e calendarização (organização temporal e o número das aulas previstas). É uma ferramenta indispensável, pois determina as diretrizes básicas de todo o ano letivo, para alcançar os objetivos de aprendizagem.

A Planificação Anual da disciplina de Desenho A, da EBS Tomás de Borba, do Ano letivo de 2017/2018, para o 10.º ano, foca essencialmente o desenvolvimento da capacidade de perceção dos espaços, das formas visuais e das suas posições relativas, a capacidade de formular e resolver problemas, mas acima de tudo destaca o desenvolvimento da capacidade criativa.

Os principais objetivos que o grupo 600 desta unidade escolar pretende destacar são muito direcionados para a representação com exatidão e o conhecimento do vocabulário específico do Desenho, empregando corretamente os saberes dos sistemas estudados no desenvolvimento de ideias e na sua comunicação, aprender e entender os aspetos da normalização relativos ao material e equipamento de desenho fazendo o seu uso de forma correta.

6.2. Planificação da Unidade de trabalho

Este formato de preparação é importante de forma a auxiliar o docente na organização e em estabelecer metas e objetivos e repartir no tempo os conteúdos a programar, as estratégias a utilizar, os conteúdos a esclarecer, as técnicas de avaliação e a administração dos períodos a cumprir, de forma a alcançar os determinados objetivos de aprendizagem.

Como nos escreve António Pinela no seu livro *Organização e desenvolvimento Curricular*:

(...) a planificação de unidade de trabalho enfatiza o desenvolvimento didático: as atividades que o docente e alunos realizam para alcançar os objetivos, as metodologias de ensino, os recursos educativos e as técnicas de avaliação que se aplicam em cada situação concreta. (Pinela, 2010, p. 56)

Desta forma e em conformidade com o plano geral estipulado, foi preparado uma unidade de trabalho para ser desenvolvido pelo professor(a) estagiário (a).

O projeto de intervenção foi realizado em duas fases, com um grau crescente de dificuldade e complexidade. Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de ser introduzidos gradualmente nos conteúdos e nas competências, isto é, no saber (conhecimento) e no saber fazer (componente técnica e conceptual). A atividade prática dividiu-se em duas partes: Parte I - o desenho de observação de um colega; Parte II - escolha de um dos esboços e realização de uma composição plástica interpretativa do colega, tendo em conta elementos identificativos por ele trazidos, como signo; ideologias, cor favorita, atividade desportiva etc. Foram entregues aos alunos enunciados sobre as atividades a desenvolver, objetivos, parâmetros de avaliação e duração (Ver **Apêndices I-II**).

6.2.1.Plano de Aula 1 e 2 – 01/06/2018 – 04/06/2018

O lançamento da proposta do trabalho – Projeto - “Metamorfoses do corpo” tem por objetivo avaliar o conhecimento dos alunos na área do desenho de observação. São clarificados conceitos, conteúdos, objetivos e metodologias, que a seguir apresentamos.

1ª Fase - Conteúdos a explorar

- Representação expressiva e rigorosa do corpo humano tendo por base o desenho de observação de um colega.
- Forma e Volume;

Objetivos gerais:

- Utilizar conhecimentos e competências já adquiridos,
- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional,

- Explorar representações visuais da forma: composição, volume, traço, mancha, claro-escuro;
- Metodologia de trabalho, autonomia, empenho.

Objetivos específicos:

- Expressividade do traço;

Objetivo geral:

- Compreender os canons anatómicos da figura humana,

Conceitos:

- Desenho;
- Representação;
- Observação;
- Metodologia de trabalho.

Meios de expressão plástica:

- Exploração plástica e visual da linha;
- Desenho de observação

Calendarização:

Para a realização desta primeira fase foi disponibilizado 2 blocos de 90 minutos, no entanto alguns alunos ainda tiveram que dispor de mais uma aula para finalização desta primeira fase.

Atividade/Estratégias:

Depois de descrita a atividade, com a possibilidade de ser feita no exterior, e tendo em conta que foi a primeira vez que a professora estagiária lecionou, esta limitou-se à apresentação do trabalho, esclarecendo dúvidas e fazendo todo o registo fotográfico da atividade.

Avaliação:

O trabalho inicial serviu para ver e conhecer o estado dos alunos face aos conceitos obtidos nos anos anteriores. Serviu também para identificar e perceber o método de trabalho de cada aluno. Para que a avaliação seja eficaz há que planificar com rigor, estabelecendo para cada trabalho ou projeto metas precisas, de modo que os referenciais de avaliação se articulem com as competências a desenvolver pelos alunos. A avaliação realizada foi baseada nos critérios específicos de avaliação do grupo 600 da EBSTB. (ver **Anexo XII**) (tabela 3)

Tabela 3. Parâmetros de avaliação 1ª fase

		Parâmetros a avaliar na unidade de trabalho	Valores
SABER CONCETUAL / PROCESSUAL	Interpretação	Capacidade de leitura, análise de imagens, interpretar e regista	30
	Expressividade	Representação Completa: Composição/ Forma/ Valores/ Volume/ Domínio técnico	30
	Criatividade	Capacidade criativa de resolver os problemas	50
	Técnica	Representação Gráfica e Plástica: Composição/ Forma/ Volume/ Diferenciação (Gráfica -Plástica) / Domínio	50
SABER ATITUDINAL	Apresentação	Metodologia de trabalho/ Autonomia/ Assiduidade/ Responsabilidade	20
	Participação	Empenho/ Completude	20
AUTOAVALIAÇÃO			

Aula 1 e 2 – 1ª Fase do projeto - Metamorfose – 1/06/201 – 4/06/2018

Sendo a primeira aula lecionada na disciplina de Desenho A, esta foi especialmente marcada pela realização da primeira fase do trabalho, esta primeira fase veio complementar a aula lecionada anteriormente pelo professor cooperante, onde foi realizada uma breve introdução às proporções da figura humana, relembrando os alunos do canon grego que subdivide o corpo em *oito cabeças* (ver **Anexo XIII**).

Esta primeira fase teve por objetivo principal conhecer e obter informações dos alunos acerca dos métodos e competências de trabalho a nível do desenho de observação, foi sugerido aos alunos que se dividissem em grupos de dois e se desenhasssem uns aos outros, esboços rápidos, no mínimo 5 poses diferentes, realizados num formato A3. Foi sugerido a utilização de grafite e carvão para

realização dos esboços, sem descuidar as proporções referenciadas no enunciado que lhes foi entregue pelo professor cooperante.

Para uma melhor observação das proporções humanas foi-lhes dada a hipótese de desenharem no exterior, o que surtiu um efeito positivo na turma em geral. Os tempos letivos dedicados a este trabalho foram orientados de modo a que os alunos cumprissem todas as regras estabelecidas. Através das fotografias seguintes é possível identificar de imediato os materiais utilizados pelos alunos e é possível perceber o entusiasmo que este projeto provocou na turma no geral, gerando uma grande autonomia de trabalho, destreza manual e empenho (Figura 22 à 26).



Fig. 22. Material para início da atividade|
Fonte própria

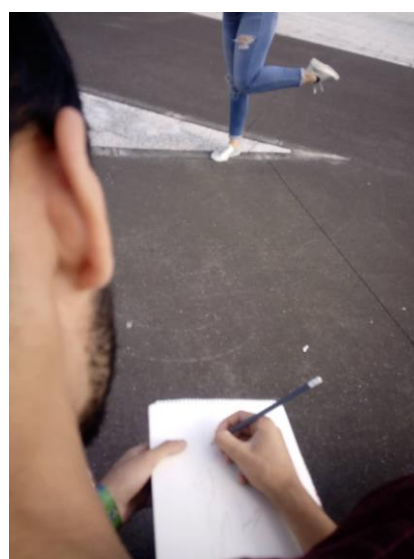


Fig. 23. Iniciação ao desenho de observação
tendo por base o canon grego das *oito cabeças*
| Fonte própria



Fig. 24. Alunos reunidos para iniciar o projeto, nos pátios exteriores da EBS Tomás de Borba
| Fonte própria



Fig. 25. Pormenor de um dos desenhos realizados | Fonte própria



Fig. 26. Alunos no desenvolvimento do desenho de observação, nos pátios exteriores da EBS Tomás de Borba | Fonte própria

No geral a aceitação da proposta foi positiva, surtindo alguns comentários do género: “Deixaram para o fim o melhor projeto!”. A fase inicial do projeto gerou algum constrangimento, pelo facto dos alunos se desenharem uns aos outros, deixando-os pouco à vontade com a tarefa., mas pouco a pouco foi acabado por se tornar bastante aliciante e divertida. No final desta primeira fase verificou-se que cerca de 80% da turma cumpriu os objetivos propostos, demonstrando ser capazes de utilizar os conhecimentos anatómicos para desenhar com algum rigor a figura humana, como se pode observar nas imagens. (Figura 27 à 30)



Fig. 27. 1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos | Fonte própria



Fig. 28. 1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos | Fonte própria



Fig. 29. 1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos | Fonte própria



Fig. 30.1ª fase de alguns trabalhos realizados por alunos | Fonte própria

6.2.2.Plano de Aula 3 e 4 – 07/06/2018 – 08/06/2018

Continuação da primeira fase para alguns alunos, foram efetuados alguns esclarecimentos sobre conteúdos, objetivos, competências, avaliação e datas de entrega, e foi feita a introdução da 2ª fase do projeto.

2ª Fase - Conteúdos a explorar:

- Desenvolver elementos estruturais da linguagem plástica, através da escolha de um dos esboços realizados.
- Criar uma composição visual em formato de síntese sobre o colega desenhado, através de elementos que o identifiquem, como signos, cores, letras
- Reconhecer nas propriedades físicas dos materiais fatores determinantes para a elaboração da obra plástica.
- Desenvolver capacidades de interpretação e análise e entender o ato/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceptuais.

Objetivos gerais:

- Analisar e refletir sobre as diferentes formas anatómicas da figura humanas explorando técnicas de representação
- Metodologia de trabalho
- autonomia
- empenho.

Objetivos Específicos:

- Recolha e tratamento de dados, características identificativas de cada pessoa, ideias/soluções, desenvolvimento e avaliação;
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
- Adquirir uma visão sistémica do projeto, compreendendo os seus fundamentos, conceitos e métodos de desenvolvimento fundamentais e manifestando capacidades próprias de conceptualização.

Conceitos:

- Os elementos estruturais da linguagem: desenho da figura humana;
- Metodologia de trabalho;

Meios de Expressão Plástica:

Exploração plástica e visual de várias técnicas expressivas como o pastel, guache, carvão, colagens, etc.

Materiais e recurso a utilizar:

Fichas de orientação do trabalho. Alunos: Suporte em papel (cartolina, canson) A2, lapiseiras, marcadores (finos/grossos); Mesa de luz, computador, etc.

Calendarização:

A realização desta fase do trabalho é executada até ao penúltimo dia de aulas (ver **Anexo XIV**)

Avaliação:

A avaliação é feita de igual modo, segundo os parâmetros identificados na tabela 3.

6.2.3.Plano de Aula 5 e 6 – 11/06/2018 – 14/06/2018

Continuação da introdução dos conceitos dos elementos estruturais da linguagem plástica, aplicando técnicas mistas. São feitos esclarecimentos sobre conteúdos, objetivos, competências, avaliação e datas de entrega.

6.2.4.Plano de Aula 7 – 15/06/2018

No plano desta aula é analisado em pormenor a metodologia que cada aluno seguiu. A avaliação é feita de igual modo, segundo os parâmetros identificados na tabela 5. No entanto, a avaliação desta unidade abrange todos os conhecimentos abordados nas anteriores unidades de trabalho. Deste modo são referidos os seguintes domínios:

- Aquisição de conhecimentos;
- Compreensão de técnicas e conceitos;
- Aplicação e alargamento de conhecimentos;
- Domínio das técnicas expressivas;
- Rigor; Organização e método;
- Manuseamento de materiais;
- Participação;
- Empenho;
- Autonomia no trabalho;
- Sentido de responsabilidade;
- Cumprimento de Regras.

Aula 3, 4, 5 e 6- 2ª Fase do projeto - Metamorfose – 7/06/2018 - 8/06/2018 - 11/06/2018 - 14/06/2018

Nesta segunda fase do trabalho foi-lhes suferida uma nova reinterpretação de uma das imagens por eles desenhada anteriormente, passando novamente primeiro pelo processo de desenho, utilizando os recursos que a escola oferece. Verificou-se

que alguns alunos sentiram bastantes dificuldades em interpretar a imagem escolhida adaptando-a a um formato de maior escala.

Durante as aulas seguintes os alunos foram executando experiências, mas refletindo, sugerindo e ouvindo as críticas construtivas das professoras e colegas. Com empenho, foram superadas todas as dificuldades, contribuindo assim para a melhoria do projeto e cumprindo os objetivos propostos, como se pode verificar pelas fotografias (Fonte: própria) que se seguem (Figura 31 à 38).



Fig. 31. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho | Aluna RM | Fonte própria



Fig. 32. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna RM | Fonte própria



Fig. 33. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho | Aluna SS | Fonte própria



Fig. 34. Processo de desenvolvimento; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna SS |
Fonte própria



Fig. 35. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna SS | Fonte própria



Fig. 36. Escolha da imagem para a 2ª fase do trabalho | Aluna RC | Fonte própria

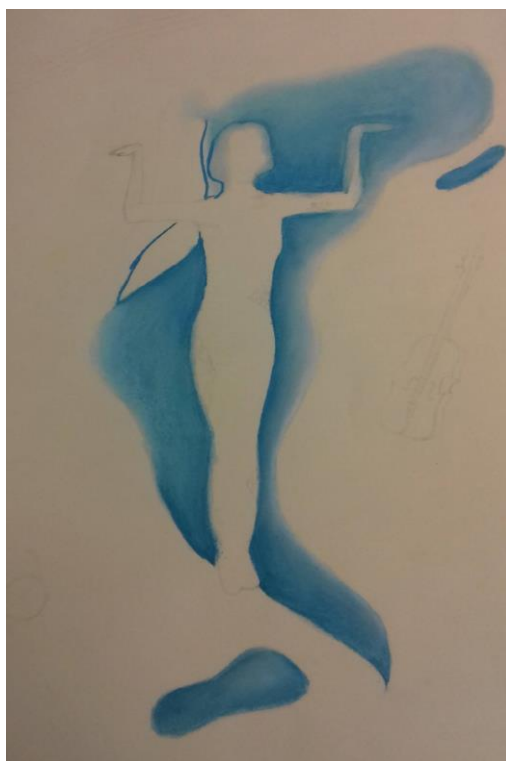


Fig. 37. Processo de desenvolvimento; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna RC |

Fonte própria



Fig. 38. Resultado final; qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna RC |

A imagem corporal é uma construção multidimensional que representa como os sujeitos pensam, sentem e se comportam face aos seus atributos físicos, existindo cada vez mais fatores de distintas ordens que afetam a auto percepção da imagem corporal aos olhos dos adolescentes.

Neste contexto, e com o presente estudo observou-se que os aspectos psicológicos que estão relacionados com a percepção da autoimagem corporal de adolescentes diferem de homem para mulher. A forma de apropriação e representação da imagem corporal feminina passa pelas definições que se obtêm a partir dos outros e dos mídia (rádio, televisão, internet, entre outros), embora as edificações da representação corporal não estejam sujeitadas apenas às exigências dos meios de comunicação, elas, assim como as experiências pelas quais passa a criança, influenciam na sua formação, distorcendo a veracidade do que é observado.

Na representação corporal masculina não existe tanto esta preocupação de representar o que nos é incutido pela sociedade atual, representam o que observam, sem distorções do real, mostrando toda a robustez masculina. Esta distância entre o corpo real e a imagem corporal é um fenômeno estruturante do sujeito, influenciado pelo meio em que se insere.

Em relação aos timings exigidos, verificou-se muita persistência e preocupação em cumprir os prazos de entrega estipulados no início do projeto apesar da diversidade de técnicas e materiais empregados, todos os alunos usaram como suporte a cartolina, apesar de terem sido sugeridos outros suportes. Os alunos revelaram grande interesse e mostraram-se bastante motivados na execução deste desafio, porém alguns alunos tiveram dificuldades em entregar o trabalho finalizado na data prevista, muito em culpa pelo tardio lançamento do desafio, o que teve por consequência a redução da nota final.

De uma forma geral a turma cumpriu os objetivos propostos ficando assim confirmado o sucesso da proposta de trabalho. De seguida são apresentadas fotografias (Fonte: própria) do resultado final de mais alguns trabalhos finalizados. (Figura 39 e 43).

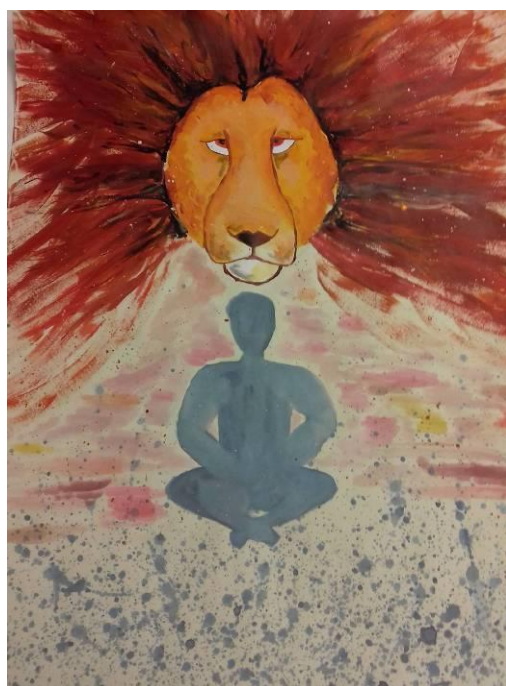


Fig. 39. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna MM | Fonte própria



Fig. 40. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna DB | Fonte própria



Fig. 41. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluna AP | Fonte própria

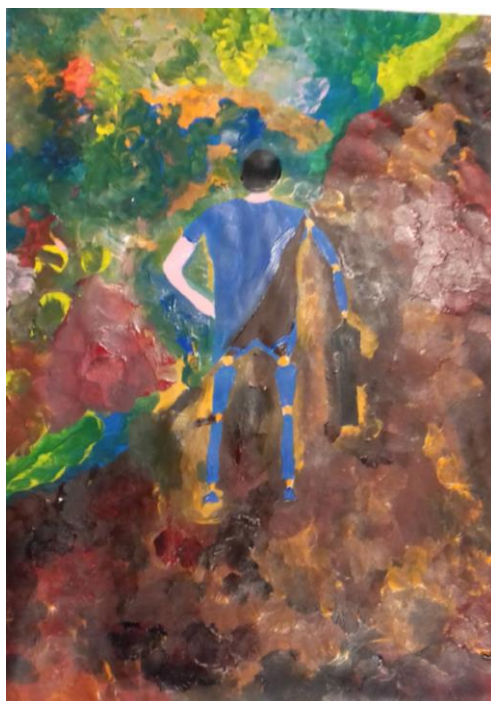


Fig. 42. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluno RA | Fonte própria

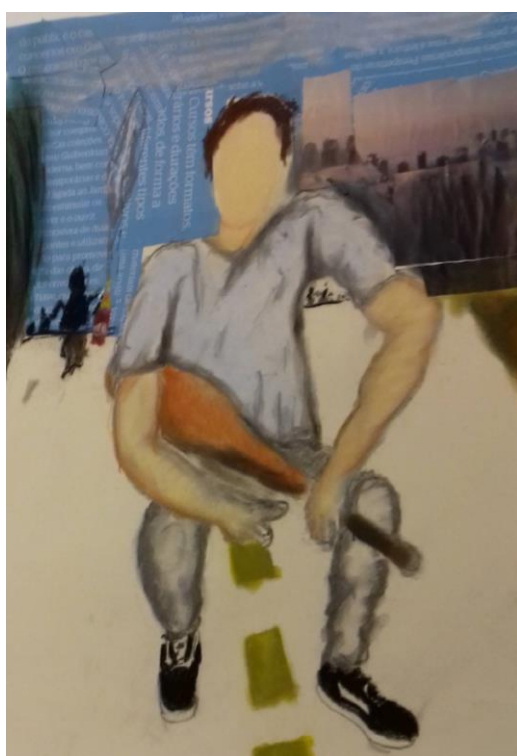


Fig. 43. Resultado final; Qualidades expressivas, a cor, a forma e o volume | Aluno AA | Fonte própria

7. Metodologia de Ensino

A estratégia adotada no ensino/aprendizagem é definida pela corrente expressiva-psicanalista, defendida por Viktor Lowenfeld e Herbert Read, propondo que a educação artística deve assumir um papel novo na sociedade. O ensino passa a ser centrado no aluno, respeitando a sua expressividade e individualidade.

Trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. (Mizukami, 1986, p. 95)

O professor respeita as ideias do aluno, sem se intrometer na sua criatividade, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo, potencial gerador de emoções, criatividade e subjetividade, tanto para as áreas artísticas como para outras áreas das ciências. Cada educador deve executar a sua forma de simplificar a aprendizagem no que se refere ao que ocorre na sala de aula, é importante o destaque atribuído à relação pedagógica e a um bom ambiente para o desenvolvimento do aluno.

A dinâmica pedagógica realizada esteve de acordo com a ideia inicial no desenvolvimento do projeto pedagógico: a ligação do Desenho de observação com a representação do corpo humano e a interpretação da sua beleza. Na estrutura inicial das aulas foram incutidos nos alunos conceitos teóricos e conteúdos práticos, de forma a oferecer oportunidades e incentivar os alunos à pesquisa/investigação de novos conhecimentos. Desta forma, as aulas teóricas foram na sua maioria abordadas e expostas através das apresentações de PowerPoint e entrega de material didático, contextualizando os temas propostos e facultando aos alunos um conjunto de informações essencialmente visuais, com o objetivo de incentivar os alunos para a importância da Literacia Visual.

Em suma, foram desenvolvidas duas fases de trabalho com os alunos, a primeira parte foi realizada através do desenho de observação, cada um desenhou um colega da turma, na segunda parte, foi solicitando a reinterpretação de imagens (selecionadas previamente pelos alunos) que fossem identificativas de cada um.

Desta forma, foram exploradas as características do desenho de observação, mas também da importância da beleza humana – parte integrante do tema deste relatório. Posteriormente fez-se a ligação do desenho de observação com a representação do corpo humano, abordando conceitos plásticos já lecionados. Durante a planificação das diferentes aulas, juntamente com o professor cooperante, foram analisadas e estruturadas estratégias para melhor compreensão do projeto e motivação dos alunos, dando-se prioridade às aulas práticas, sugerindo e exemplificando algumas técnicas, promovendo a experimentação de materiais.

Indo ao encontro da criatividade e expressividade artística, o processo de ensino – aprendizagem tem como ponto de partida: a pesquisa, a recolha de materiais e o poder de síntese, de modo a ser capaz de conjugar toda a parte do utópico com o rigor da expressão de um trabalho. A questão metodológica passa também pela fase da experimentação, em que a partir dos materiais recolhidos far-se-á uma triagem de referências plásticas

7.1.Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas as técnicas da análise documental que de acordo com Burgess (2001), no seu livro *A Pesquisa de Terreno*, podem ser públicos ou privados, ou ainda documentos solicitados ou não solicitados, caso sejam produzidos com uma intenção deliberada ou não (Burgess, 2001 p.136-137). Neste âmbito foram analisados documentos públicos e solicitados, documentos públicos, porque constituem um documento que serve como um guia para a ação da escola, uma exigência legal, considerando que as escolas devem possuir um Projeto Curricular de Escola, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001, e solicitados, por resultarem de uma intenção de orientar um percurso escolar específico.

Os procedimentos metodológicos são elementos essenciais para desenvolvimento das aulas e dos objetivos propostos, especificando com clareza como é pretendido desenvolver as atividades na aula e ter em mente que as estratégias devem maximizar o aluno e tornar o momento das aulas agradável para os estudantes.

Para o desenvolvimento da atividade com a turma elaborou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foi feita a observação das relações humanas, relações

no espaço da sala de aula, se os alunos se sentiriam ou não à vontade para se desenharem uns aos outros. Esta pesquisa veio de certa forma contribuir para o melhor entendimento sobre o campo pessoal e inter-relacional existente na turma. Foram colocadas questões abertas, e consideradas algumas abordagens emergentes ao tema em questão, pedindo aos alunos a sua colaboração na pesquisa de informação subjacente à informação dada para elaboração do projeto, como os signos de cada aluno, seus interesses, números da sorte, entre outros elementos identificativos de cada um, elementos reveladores da *beleza interior* de cada um.

Esta abordagem qualitativa vem dar sumo ao contexto de investigação, recolhendo informações e valores pessoais para o estudo, como resultado, procurou-se gerar uma análise de conteúdos, que permitisse uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa dos resultados obtidos, permitindo também a passagem da explicação à interpretação.

Todo este processo foi desenvolvido através da observação das aulas, utilizando um diário de bordo, onde era descrito o sumário das aulas e eram realizados alguns apontamentos sobre comportamentos, conhecimentos, interesses e sobre valores pessoais que iam sendo observados em aula. Este diário de bordo serviu para de uma forma descritiva e reflexiva registar alguns comportamentos menos bons, algumas intervenções e ações que pudessem facilitar a introdução do projeto na turma, facilitando a introdução do tema do projeto e ajudando no seu desenvolvimento contínuo.

8. Reflexões Gerais

8.1. Aulas lecionadas

O início das atividades das aulas de Desenho A deu-se no dia 4 de janeiro de 2018. Fez-se a apresentação dos alunos, e dos professores estagiários a frequentar as aulas durante os dois últimos períodos letivos. O professor cooperante procedeu à apresentação da disciplina de Desenho, fazendo algumas considerações acerca da mesma, e do papel dos dois professores estagiários naquela disciplina. A professora estagiária anunciou o propósito da sua presença nas aulas, propondo aos alunos a sua contribuição para a participação e desenvolvimento do seu projeto, através de uma metodologia de ensino de ordem sequencial.

9. Avaliação

A avaliação das habilitações e das competências adquiridas ao longo do projeto faz parte do processo de ensino aprendizagem, de modo que foi uma ferramenta importante ao longo de todo o desenvolvimento projetual, como é possível observar na tabela 4. Os critérios de avaliação propostos para a disciplina foram expressividade, interpretação, técnica, apresentação e criatividade, que fazem parte do domínio cognitivo e correspondem a 96% da avaliação, os restantes 4 % atribuem-se aos valores e atitudes. Para registar as competências dos alunos, foram elaboradas em cada fase as seguintes fichas: Grelha de Observação, e Grelha de Avaliação.

Tabela 4. Parâmetros de avaliação 2ª fase

		Parâmetros a avaliar na unidade de trabalho	Valores
SABER CONCETUAL / PROCESSUAL	Interpretação	Capacidade de leitura, análise de imagens, interpretar e registo	40
	Expressividade	Representação Completa: Composição / Forma / Valores/ Volume / Domínio técnico	40
	Criatividade	Capacidade criativa de resolver os problemas	50
	Técnica	Representação Gráfica e Plástica: Composição / Forma / Volume/ Diferenciação (Gráfica -Plástica) / Domínio	50
SABER ATITUDINAL	Apresentação	Metodologia de trabalho / Autonomia / Assiduidade / Responsabilidade	10
	Participação	Empenho / Completude	10
AUTOAVALIAÇÃO			

9.1. Avaliação dos trabalhos finais

Feita a observação dos trabalhos desenvolvidos, conclui-se que os objetivos desta proposta de trabalho foram atingidos de forma muito satisfatória por parte dos alunos, mas para a professora estagiária foi de enorme importância, para entender como os alunos trabalham, como lidam com regras e investigar as suas reações perante a metodologia aplicada. De acordo com os resultados obtidos (ver **Apêndice III**), os alunos no geral apresentam competências técnicas e expressivas.

9.2. Avaliação do projeto final

A avaliação desta fase de trabalho deu-se em dois momentos: avaliou-se primeiro o desenho da figura humana e no segundo momento a realização da composição final. No que respeita aos projetos, no geral os alunos apresentaram os seus projetos/ideias, ainda que, muito inseguros do que iriam fazer.

A avaliação dos trabalhos foi discutida em conjunto com o professor cooperante, tendo em conta a opinião de cada aluno e com base nos critérios estabelecidos. Assim, no final de cada UT, foi efetuada a avaliação sumativa, tendo em conta a avaliação formativa realizada nas diferentes fases do trabalho, que incluiu a observação direta, aquisição de conceitos, empenho, organização, rigor, assiduidade, autonomia, etc. A avaliação sumativa para todas as propostas de trabalho seguiu os seguintes critérios: Expressividade, Técnica, Criatividade, Interpretação, Apresentação. Todas as avaliações foram devidamente registadas em Planos de aula e Grelhas de Observação e Avaliação (ver **Apêndices IV - V**), adequadas a cada situação.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

10. Reflexões sobre o estágio realizado

O projeto desenvolvido aquando do estágio pedagógico, e observável neste relatório, resultou numa aprendizagem positiva como futura professora e seguramente também para os alunos. O papel do professor cooperante foi imprescindível, partilhando toda a sua experiência no acompanhamento cuidadoso da prestação enquanto estagiária, contestando sempre todas as questões, dando indicações e sugestões, a fim de uma melhor forma de inserção no contexto educativo da EBSTB.

Em relação aos alunos da turma 5, do 10 ano, foram compreensíveis, percebendo o quanto é essencial a metodologia por etapas na execução de um projeto, no início da observação de aulas manifestaram alguma inquietação devido à presença da professora cooperante, mas aos poucos foram aceitando e no final revelaram estar já à vontade.

A avaliação global dos alunos em relação ao seu trabalho levou a que fossem tiradas conclusões acerca dos seus interesses e das dificuldades que mais sentiram, e esse conhecimento ajudará a planear num futuro estratégias para as reduzir.

Para finalizar, foi perguntado aos alunos, no último dia de aulas, sobre o que pensam da disciplina e do projeto implementado quando realizaram a sua autoavaliação. Foi possível perceber que a maioria identifica a disciplina de Desenho A como uma disciplina muito interessante, na medida que os ajudou a organizar as ideias; a conhecer e desenvolver novas técnicas e materiais; a desenvolver o incentivo à pesquisa; na aquisição de um método de trabalho.

A maior dificuldade sentida em todo o processo foi o ato de avaliar, existindo tantos modelos de avaliação, com as vantagens/inconvenientes que lhes são inerentes, foi imprescindível ajustar a avaliação ao método de avaliação utilizado pelo professor cooperante e adaptá-lo a alguns casos em concreto. Foi relevante também, objetivar e diversificar as distintas formas de avaliação, recorrendo constantemente a registos do desempenho dos alunos. Com a ajuda do professor cooperante, foram definidos critérios, de modo a abranger todo o processo produtivo, e não só avaliar o resultado final.

Relativamente à prestação como estagiária ao longo dos dois últimos períodos

de aulas, foi melhorando ao nível da fluência e clareza na exposição dos conceitos. Iniciou-se um pouco a medo, com receio de não conseguir transmitir os conteúdos corretos aos alunos, mas com o passar dos dias e com o acompanhamento dos trabalhos, foi possível uma correta movimentação na sala de aula para melhor observar e registar as dificuldades dos alunos, intervindo sempre que necessário.

Não é de todo uma tarefa fácil, ainda para mais não tendo qualquer experiência na carreira de docente, mas foi possível sentir que foi se conseguiu atingir os objetivos, dentro das possibilidades que a realidade prática ofereceu, na administração de uma sala de aula, com uma postura adequada e próxima dos alunos.

11. Conclusões

Continuando a acreditar que existe uma beleza universal, e esta forma de beleza é o que nos liga ao mundo, através de vários fatos descritos e estudados por diversos professores de Desenho como Betty Edwards, Nathan Goldstein, Burne Hogartt, entre outros, que serviriam como referência para fundamentação em contexto pedagógico, foi importante, em termos de investigação, partir das dificuldades detetadas no desenho de figura humana para a procura de diversas metodologias que os colmassem.

Este procedimento, ao envolver uma leitura analítica e sintética contesta a essência de beleza, o aluno que se inicia perante a presença de um corpo humano, procura capturar as suas formas concentrando-se nos seus contornos e numa infinidade de detalhes que apesar de poderem ser interessantes fazem com que se perca a integridade da figura. Este entendimento do corpo, esta forma de visualizar o corpo, cheio de subtilezas, de carga simbólica e beleza ou fealdade, bloqueia o aluno para a busca das formas geométricas das quais nascerão posteriormente os volumes.

Outro fator importante de destacar em análise feita às aulas lecionadas é a tendência que os alunos têm para no desenho da figura humana tornarem o esboço sequencial de partes menores ou mesmo pormenores, perdendo a essencialidade dos movimentos fundamentais. Por estas razões, a principal preocupação foi a transmissão de noções que facilitassem a compreensão das partes de forma moderada, simplificada e analítica.

Desta forma tomando como ponto de partida a experiência do mestrado, o maior desafio foi o estágio. Este ajudou de certa forma a compreender algumas realidades que não conheceria sem o contacto direto com a escola, os docentes e os alunos. Ao longo do estágio, foi-se adquirindo conteúdos e conhecendo algumas das competências pedagógicas enquanto professora. É importante relembrar que a educação artística é uma das áreas que mais explora a criatividade dos alunos, desta forma foi valorizado o desenvolvimento de atividades práticas.

Em suma, e acreditando que com o estágio pedagógico conseguiu-se aprender a executar as ferramentas necessárias à docência, tais como: planificações, planos de aula, critérios de avaliação, fichas de trabalho, entre outros, que deram sentido a todo o trabalho exposto neste relatório.

Como balanço final, é importante mencionar que houve alguns temas ainda por solver, é importante a introdução dos elementos teóricos aos alunos, tais como conceitos sobre arte, análise de obras artísticas, contacto direto com as obras, nas disciplinas práticas, e nas disciplinas teóricas, tornando os alunos mais conhecedores e capazes de construir a sua própria opinião, de saber criticar. Sei que a insularidade de quem vive nos arquipélagos não lhes permite ter tanto contacto com obras de arte, como quem vive em Portugal Continental, mas há que colmatar esta dificuldade através dos meios visuais e do incentivo à pesquisa. Ao professor cabe o papel de desenvolver estratégias e equilibrar meios adequados como materiais, bibliografia, entre outros, e incentivar os alunos à pesquisa. Ao aluno compete investigar e perceber conceitos e conteúdos teóricos, a fim de realizar da melhor forma as atividades práticas. Assim, os alunos aprendem de uma forma natural.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). *Princípios sobre currículo e avaliação*. in Proposta de reorganização curricular do ensino básico. (documento de trabalho). Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Acaso M. (2014) *La Educacion Artistica No Son Manualidades*. Espanha: Cyan
- Alcântara M.L. (2001). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. In Queiroz, R. & Otta, E. (2000) Revista de Antropologia. vol.44 (2) São Paulo. [Em Linha] [Consult. 21-06-2018]. <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27115/28887>
- Alvarenga, D. (2007) *As dificuldades da Arte, do Belo e do Feio*. Revista Filosofia Capital. Vol.2, (4). Brasília. p.38. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: <http://www.ceap.br/material/MAT07022011184957.pdf>
- Aranha, A.; & Martins, M. (1986) *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Arendt, H. (1982) *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bartolomeu, S. (2010) *O Desenho e a Educação do Olhar*. (Mestrado em Ensino das Artes Visuais) Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Barros, M. & Silva, Q. (2010) *Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Secundário*. Conselho Nacional de Educação Lisboa. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5244/Anexos/Parecer_Reorg_Cur_Ens_Secunario.pdf
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração* (1836-1960). Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Vol I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baumgarten, A. (1993) *Estética a lógica da arte e do poema*. M. Sutter Medeiros (trad.). Brasil: Editora Vozes, Lda.
- Berger, J. (1996) *Modos de Ver*. Col. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Boerboom, P. & Proetel, T. (2016) *Desenhar a figura humana*. Espanha: Editorial Gustavo Gili, SL.

- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borgmeyer, C. L. (1915). Among Sculptures: Auguste Rodin. *Fine Arts Journal*, 32(5): 204-205.
- Burgess, R. (2001), *A Pesquisa de Terreno*. Lisboa, Celta Editora.
- Benedictus (2008). *Carta de Bento XVI aos cidadãos do Roma sobre a Educação* [Em Linha] [Consult. 25-02-2018]. Disponível em URL: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html
- Canto, E. (1831-1900). *Arquivo dos Açores*. Universidade dos Açores. Vol.1 p.5.
- Castro, J. (2011) *Estratégias promotoras de aprendizagem do desenho: diversidade de recursos*. FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Em Linha] [Consult. 25-04-2018]. Disponível em URL: https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29664
- Carvalho, Rómulo (2008). *História do Ensino em Portugal desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, Luiza (2000) *Ser Professor: um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Climent, C. Plasencia; L., & Martínez, M. (2007) *Las Proporciones Humanas y los Cánones Artísticos*. Universidad Politécnica de Valencia: Espanha.
- Cury, C. (2011) *A Beleza está nos olhos de quem vê*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Damasceno J. (2015) A Estética Kantiana. O belo. O sublime. e a Arte. *Revista Intuitio*, 8 (2): 146-158 [Em Linha] [Consult. 04-05-2018]. Disponível em URL: <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4012.2015.2.18840>
- Del Priori, M. (2000) *Corpo a corpo com a Mulher. Pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: SENAC.
- Decreto-Lei n. °74/06 (2006). Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, Série I-A, 2242 – 2257.
- Decreto Lei n° 85/09 (2009). Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. *Diário da República*, Série I, 5635 – 5636.
- Decreto Lei 46/86 (1986) Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*,

Artigo 1º, 3067 – 3081.

Decreto-Lei n.º344/90 (1990). bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República*, I Série, n.º253, 4522-4528.

Dewey. J. (2002) *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. New York: Putnam.

Eco, U. (2002) *História da Beleza*. Milão: Motta On Line s.r.l.

Eco, U. (2007) *História do Feio*. Milão: Motta On Line s.r.l.

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A.

Évora. S. (2005) *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF – um estudo comparativo dos elementos do currículo*. Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. p.3. . [Em Linha] [Consult. 1-10-2018]. Disponível em URL: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15339>

Faux, D. (2000) *Beleza do Século*. São Paulo: Cosac & Naify edições.

Fernandes, A. (2006) *Projeto SER MAIS*. Educação para a Sexualidade Online. Porto: Faculdade de Ciências, Universidade do Porto.

Fontana, D. (1991) *Psicologia para Professores*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Furtado, R. (2009) *Estética e Arte Moderna: Confluências*. Artigo Seminário Cultural Visual Brasil. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2009.GT1_FURTADO_-_estetica_e_arte_moderna.pdf

Gaspar, & M.C. Roldão (2007) *Elementos de desenvolvimento curricular*, Lisboa: Universidade Aberta.

Gladwell, M. (2011) *Fora de série – Outliers: Descubra porque algumas pessoas têm sucesso e outras não*. Brasil: Editora Sextante

Ginnsburg. A. & Howard J. (2018). What is Beauty?. EUA [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: <https://edition.cnn.com/2018/03/07/health/body-image-history-of-beauty-explainer-intl>

Goodson, I. (2001) *O Currículo em mudança. Estudos na Construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, S.A.

Heer, Friedrich, (1968) *O Mundo Medieval. A Europa de 110 a 1350*. Lisboa,

Arcádia.

Huisman, D. (1954) *A Estética*. Lisboa: Edições 70.

Janson, H. & Janson, A.F. (1996). *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Leher, Jonah (2011). *Imagine. How Creativity Works*. Lisboa: Editora Lua de Papel.

Lichtenstein, J. (2004). *A Pintura – vol. 6: A figura Humana*. São Paulo: Editora 34.

Machado, AF. (2014) Modos de Representação: explorando o retrato fotográfico com alunos do 11º ano, do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais. *Revista Matéria-Prima*. Vol. 2(3), 86-95.

Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70.

Mesquita, António Pedro (2006) *Vida de Aristóteles*. Lisboa: Edições Sílabo

Ministério da Educação (2001) *Desenho A 10º Ano*. Curso Científico-Humanístico De Artes Visuais. Lisboa: ME

Ministério da Educação (2001) *Desenho A 10º Ano*. Curso Científico-Humanístico De Artes Visuais. Lisboa: ME

Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU

Molina, J. (2003). *Las lecciones del dibujo*. 3ª Edição. Espanha: Edições Cátedra.

Moreno, Rachel. (2008) *A Beleza impossível: mulher, mídia e consumo*. São Paulo: Ágora.

Morgado, J. (2005) *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora

Nascimento, A. (2017) *Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas Sociais – Percursos Epistemológicos da Pesquisa Qualitativa*. Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ 2017). Brasil. [Em Linha] [Consult. 5-07-2018]. Disponível em URL:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1185/1147>

Nemésio, V. (1938) O Bicho Harmonioso. Poemas. *Revista de Portugal*. Coimbra.

[Em Linha] [Consult. 1-11-2018]. Disponível em URL: <http://folhadepoesia.blogspot.com/2012/09/o-bicho-harmonioso-vitorino-nemesio.html>

Nóvoa, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (pp.13-33). Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (2006) Os professores e o novo espaço público da educação. In R. Gonçalves, *Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI*, (pp. 19-45). Editora Nada.

- Paiva, J. (2007) *O Fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto editores.
- Parente, M. (2005) *Introdução a Plotino*. Lisboa. Edições 70, LDA.
- Panofsky, E. (1996). *Le Codex Huygens: et la Théorie de l'Art de Léonard de Vinci*. França: Paperback.
- Panofsky, E. (1983) *El Significado en las Artes Visuales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Piaget, J. (1971) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2002) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pinela, A. (2010). *Organização e desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Edição do Autor.
- Platão. (1988) *República*. 2. ed. C.A. Nunes (trad.). Belém: Edufpa.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Coimbra: Edições 70.
- Ribeiro, A. (1993). Currículo: natureza e âmbito. In A. C. Ribeiro *Desenvolvimento Curricular* (pp.75). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. & Vitorino, O. (1993) *Estética. G.W.Friedrich Hegel*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Ribeiro dos Santos, L. (1994) *A razão sensível. Estudos kantianos*. Lisboa: Colibri.
- Ribeiro, L. (1983) *Obras*. Vol. II História. Angra do Heroísmo: Instituto Histórico da Ilha Terceira.
- Roldão, MC. (1999). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M.C. (1999) *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora. pp.44.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Silva & Tamen, (1981) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E. (2003) As Ciências Sociais em questão. As Metodologias qualitativas de Investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*. Ed.12. pp.77-99. [Em Linha] [Consult. 10-09-2018]. <https://journals.openedition.org/ras/740#bibliography>
- Scruton, R. (2009) *Beleza*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Sousa. A. (2007) *A Formação de Professores de Artes Visuais em Portugal*. (Mestrado em Educação Artística). Universidade de Lisboa. [Em Linha] [Consult.

10-05-2018].

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344_ULFBA_TES259.pdf

Sousa, A. (2016) *Novos paradigmas, novas práticas?: A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. [Em Linha] [Consult. 15-07-2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/26681>

Van Gogh, V., & Roskill, M. (1997). *Letters of Vincent Van Gogh*. Nova Iorque: Simon & Schuster.

Vasari, G. (2006) *O mito da pintura*. In J. Lichtenstein, *O Desenho e a cor*, (pp.151). São Paulo: Ed. 34.

Vigarello G. (2004), *História da Beleza*. Lisboa: Editorial Teorema.

Vigarello, G. (2006) *História da beleza*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Vinci, L. (1947) *Tratado de la Pintura*. Argentina: Editora Losada.

Weffort, C. F. (1997) *Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)*. Brasil: Editora Civilização Brasileira.

Wolf, N. (1992) *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

APÊNDICES